

## O “método” como constrangimento: educação de elites numa (semi)periferia<sup>1</sup>

Eunice Macedo\*

### Resumo

Neste texto, parte-se de uma pesquisa desenvolvida com jovens do 10º e 11º ano numa escola privada da (semi)periferia europeia, em que se centra o estudo, entendidos como grupo heterogéneo, que mantém traços comuns entre si. Explora-se a questão do “método”, termo em que se englobam as estratégias do “fazer” e também os fundamentos e pressupostos que o legitimam. Situa-se o “método” num quadro político, social e cultural que parece inerente ao *modus vivendi* da instituição, que lhe dá sentido e funciona como cadilho do seu desenvolvimento. Analisam-se os contributos deste modo organizacional para a construção do “trabalho do aluno” e a consequente possibilidade de ‘forma(ta)ção’ de quadros de cidadania específicos. Explicitam-se, numa perspectiva desconstrucionista, alguns dos limites estabelecidos à escolha de mundos vivenciais, de acordo com um padrão de, iminente, manutenção, reprodução e reforço social e cultural, localizado em termos sócio-económicos e inserido num contexto global. Assim, questiona-se a intencionalidade dos processos de escolarização e o currículo oculto das metodologias, fazendo a desmontagem do carácter paradoxal dos seus supostos. Interrogam-se, ainda, as concepções de juventude e as ordens de justificação vigentes na instituição, que dão vez ao “método” como constrangimento.

### 1. Considerações em torno do lugar do “método”<sup>2</sup>

#### . Do privilégio

O estudo foi realizado com dois grupos mistos, de 10º e 11º anos, com 12 jovens por grupo, com que foi desenvolvido um conjunto de

\* IPFP - Instituto Paulo Freire de Portugal (Centro de Investigação e Intervenção Educativa FPCE da Universidade do Porto).

sessões de Discussão Focalizada em Grupo<sup>3</sup>. Optou-se por trabalhar com jovens destes anos de escolaridade porque se considera que, dado terem, em geral, uma maior permanência na instituição, e terem sido, por isso, sujeitos durante mais tempo às suas “marcas”, isso os transforma em informantes privilegiados, e também porque se considera que, melhor do que ninguém, podem expressar a própria realidade.

A população global que frequenta a escola é um “grupo” seleccionado, oriundo de famílias ligadas às profissões liberais, ao comércio e à indústria (como proprietários e gestores empresariais), de pessoal técnico especializado deslocado temporariamente do seu país para exercer em empresas internacionais e também de jogadores de futebol do país ou do estrangeiro. São recebidos alunos a partir dos 3 anos e podem permanecer na escola até concluírem o 12º ano. Trata-se de um público diversificado na sua cultura e nacionalidade, tendo como característica unificadora o poder de compra em relação a uma escola de qualidade, com objectivos filosófico-pedagógicos “bem” delineados, uma planificação rigorosa da acção, segundo uma perspectiva de intencionalidade, previsibilidade e de controlo.

A criação desta escola privada da (semi)periferia europeia resulta do esforço de um grupo de empresários e de quadros superiores ligados às profissões liberais, interessados no desenvolvimento de projectos educacionais, sendo apoiada por empresas e particulares que fazem donativos, ao abrigo da Lei do Mecenato, e por instituições do Estado, ligadas ao poder de decisão, com que esta elite estabelece protocolos de cooperação, mobilizando-as para a prossecução dos seus objectivos e utilizando os seus recursos. Este nicho educacional privado parece assumir um cariz de “usurpação de prerrogativas estatais (de coerção e de regulação social) [...], muitas vezes, com a conivência do próprio Estado, que ora neutralizam, ora suplementam” (Sousa Santos, 1998: 34), as quais estão ligadas a formas de privatização e mercadorização da educação, no quadro de uma globalização económica, política e cultural.

Trata-se de uma escola cujo programa, aprovado pelo Estado, surge da confluência de textos programáticos dos Estados Unidos, do Reino

Unido e do país de localização, procurando revelar uma “flexibilidade curricular transnacionalizante” e preocupações de “contextualização personalizante e fértil” do currículo e cultura da escola às experiências de vida e cultura específicas daqueles a quem se dirige. Recebendo alunos de várias nacionalidades, utiliza o inglês como língua de trânsito.

Tendo eleito candidatos a quem atribui o *status* de elite segundo critérios de “mérito assumido” (Turner, 1992), por si definidos, esta organização relaciona-se com o sistema social através de estratégias de “mobilidade patrocinada” e de “competição” (*ibid*), promovendo a assunção e reforço desse *status* pela progénese das elites. Este processo parece concorrer para a construção de uma visão débil e espartilhada da realidade por parte das pessoas do grupo, dado o fraco contacto com realidades *outras* o qual, quando existe, é feito de um posto naturalizado de poder, que corporiza formas preocupantes de autismo cultural.

#### *Da não neutralidade: sentidos do “método”*

Rejeitando com Freire (1999), e numa perspectiva crítica, a possibilidade de existência de uma educação neutra, dirigida à humanidade como abstracção, afirmo a natureza política da educação, considerando-a localizada a um grupo particular. Assumo que os pressupostos que informam as práticas da instituição se articulam, ao nível supra-nacional, i) aos processos da globalização económica e cultural hegemónica de uma “ideologia” de consumo, de competências e de competitividade, ligados aos princípios do mercado; ii) no contexto da inclusão na União Europeia, ligado a princípios de internacionalização; iii) em articulação com a situação de (semi)periferia (Stoer e Araújo, 2000) e de fronteira (Sousa Santos, 1999) deste estado-nação, tipificado por uma forte permeabilidade, e sujeito a tensões endógenas e exógenas, que condicionam formas de acesso desigual à cultura e disparidade de resistência a esses fenómenos, nos diferentes grupos (*ibid.*); iv) por último, no quadro nacional da privatização do sistema educativo. Estas dimensões articulam-se com uma concepção universal de “sujeito”, tomada como normativa e modelo a perseguir que encobre um sujeito masculino, da

classe alta, possuidor de uma cultura letrada e de saber comunicacional e tecnológico.

Como lugar de influência e cenário de (trans)formação, cujo *ethos*, é o espaço de construção e “afirmação de uma identidade, de «diferencia específica» realçando a [sua] particularidade cultural e educacional” (Stoer e Araújo, 2000: 67), este sistema de socialização é também articulável com o sistema familiar, entre outros. Tratando-se de uma instituição na qual está presente uma forte intencionalidade educativa, consciente e reflectida, com objectivos de inserção futura dos jovens em carreiras de elite, no topo da pirâmide social, nacional e/ou internacional, esta escola alicerça as suas estratégias metodológicas na preocupação com os conhecimentos mais recentes sobre estilos e ritmos de aprendizagem, o cérebro, diferentes tipos de inteligência, o desenvolvimento emocional e a interacção social, investindo, também, na selecção e formação dos seus professores.

Argumenta-se que através do “método”, entre outros instrumentos de constrangimento, se procura situar estes jovens num posto de observação de poder, em que se exacerba o valor do consumo e se legitima um protagonismo individual, suportado por uma forte competitividade, promovendo a hierarquização de “ser” pessoa, coarctando as possibilidades de formas de cidadania ligadas a princípios de alteridade e de partilha, que parecem desejáveis. A utilização de estratégias educativas “bem” pensadas limita, ainda, os possíveis (des)equilíbrios entre sistemas de socialização, que parecem ser manipulados, e limita as possibilidades de resiliência dos jovens, construídos por esses sistemas, como potencialmente manipuláveis, o que limita as suas possibilidades de movimentação nas zonas intersticiais inter-socializações.

## 2. Um retrato da filosofia e pedagogia institucional:

### . Aportação sobre os fundamentos expressos que informam o “método”

A sua filosofia e pedagogia, dirigida à população do país e à

população estudantil migrante com poder económico, são o sustentáculo da demarcação do seu território educacional e social. Conforme foi possível verificar nos documentos indutores em uso na instituição, que foram facilitados, e dos quais se transcrevem neste ponto algumas expressões, a instituição assume como fundamental a prossecução da “excelência académica”, por meio de um “ensino transcultural”, que se diz atento às “necessidades e interesses individuais dos alunos”. Afirma o valor particular do “estudo integrado das artes”, a que diz dar ênfase, à “predominância da aprendizagem sobre o ensino” e à importância do “domínio pelos alunos das metodologias de aprendizagem”, ligadas às ideias de “cooperação”, “diversidade” e “decisão participada”.

Tornam-se aparentes perspectivas filosóficas e pedagógicas inovadoras que se afastam das do ensino tradicional, no sentido de uma “educação bancária” (Freire, 1997), mas que a substituem por propostas a que subjaz uma visão desenvolvimentalista da pessoa humana e da educação como “processo activo e criativo de construção do conhecimento”, o qual deve fazer o enfoque na “aprendizagem[, tida] como catalizador para o ensino”. Processo esse que se diz atento às “diversidades culturais e às especificidades individuais” e pelo qual se pretende “valorizar diferentes dimensões da personalidade e da formação” dos jovens, tidos como sujeitos.

Sujeitos cujo perfil é definido, de modo institucional, em termos da aquisição de uma “literacia multilingue, multicultural e multifacetada”, “competente e sensível”, sustentada pela construção pessoal de “princípios de raciocínio moral e ético”, que transcenda a mera absorção de códigos. Sujeitos que se pretende “capazes de pensamento crítico”, aptos a compreender e gerir “as mudanças e o inesperado num mundo pós-moderno”, “globalizado”, de “diluição do tempo e do espaço” pela via tecnológica, no qual a realidade se compreende como constituída pelo estabelecimento de “relações complexas de interdependência e de pluralidade”. Sujeitos em relação aos quais se assume uma “propensão inata para a aprendizagem, para a criatividade e para a acção responsável”; de que se espera a capacidade de, no futuro, saberem “tirar proveito pessoal da vida”, no sentido do “maior bem comum”, como é expresso

claramente, nos documentos institucionais.

Este contexto afirma-se “não denominacional” e “co-educativo” e propõe-se a construção de uma comunidade de “gestão democrática entre pais, professores e alunos”. Em termos escolares, raparigas e rapazes são expostos ao mesmo tipo de actividades e seguem o mesmo currículo e, quando envolvidos em equipas, não é dada supremacia na liderança em função do género pois os alunos vão-se distinguindo e afirmando segundo processos mais ligados à meritocracia.

As “pedagogias activas de cooperação” entre “alunos de nível de desenvolvimento semelhante”, para “promoção do desenvolvimento intelectual e psicológico”, o “trabalho cooperativo” e o estímulo da “criatividade e dinâmica pessoal” são pontos afirmados como assentes pela metodologia da escola, preparando os alunos para funções de liderança, gestão, etc.... para que, pelo seu *status*, parecem encaminhados. Estas pedagogias convivem também com modalidades de ensino mais tradicional, para articulação com os programas estatais, conforme informação prestada.

Propõe-se utilizar uma “pedagogia diferenciada”, numa “perspectiva inclusiva” e numa linha de “compreensão da complexidade da vida humana”, dos diferentes “perfis de inteligência” e dos diferentes “estilos de aprendizagem”. Esta pedagogia permite implementar “modalidades de pensamento complexo”, pois transcende a mera interpretação básica do significado dos conteúdos e obriga à “tomada reflexiva” de opiniões e à “resolução de problemas”, tendendo, portanto, à promoção do “sucesso”. É para a prossecução da “diferenciação” e na perseguição desse sucesso que surgem, na instituição, algumas metodologias de ensino-aprendizagem que se procuram “adequar aos jovens” e às necessidades reconhecidas por um certo mundo como fundamentais, ao nível da “autonomia no trabalho” e da “capacidade de cooperação”, entre outras.

#### . Aportação sobre as teorias expressas que informam o “método”

As metodologias utilizadas são definidas no quadro da teoria das “Inteligências Múltiplas” e da dos “Estilos de Aprendizagem”, e têm a

vantagem, segundo se afirma, de “enfatizar as áreas disciplinares normalmente negligenciadas” e as “competências sociais” normalmente esquecidas<sup>4</sup>. Estas teorias são tidas como modelos poderosos que permitem orientar o ensino com base na compreensão das diferenças individuais e desenvolver o potencial dos estudantes, pela implementação de auto-confiança e competências específicas. Partem da ideia de que todas as crianças podem e querem aprender, e alertam para a necessidade de alimentar talentos, interesses e necessidades de cada aluno. Permitem o desenvolvimento de perfis de aprendizagem personalizados, para trabalhar mais eficazmente com os alunos, através da capitalização das valências de aprendizagem, da implementação de talentos e da promoção do auto-conhecimento, tendente ao crescimento em termos intelectuais (Silver, Strong e Perini, 2001).

A construção de um conhecimento integrado é afirmada como objectivo desta instituição. No início, antevia-se o desaparecimento das disciplinas e a sua substituição por laboratórios onde a aprendizagem, sustentada na compreensão, funcionasse com base em conceitos estruturadores e não em tópicos factuais, baseados na memória como motor de absorção de conhecimentos. No entanto, a instituição argumenta que a possibilidade de transição dos alunos para o ensino oficial obriga à manutenção dessa modalidade disciplinar, que é a tendência do ensino do estado.

#### . Aportação sobre as tecnologias e a biblioteca como instrumentos do “método”

Existe um registo de antecipação em relação às novas tecnologias e à educação tecnológica, como instrumentos fundamentais à implementação de outras aprendizagens. Reconhecidas as vantagens educacionais, os professores são desafiados a utilizá-las como ferramenta de trabalho e pesquisa, para impulsionar a aprendizagem dos alunos.

Os jovens são iniciados no uso do computador, a partir dos 3/4 anos, com o mesmo à vontade com que utilizam um lápis. A instituição investiu fortemente em material multimédia, ligado em rede, para utilização de professores e alunos, nas salas de aula e nas salas multimédia, a que

acedem para pesquisar na Net, elaborar trabalhos, preparar apresentações, etc. Possuem também livros, Cds, revistas e vídeos variados, que aprendem a utilizar. As turmas dos mais novos dispõem de tempos lectivos para aprender a usar a biblioteca, adquirir hábitos de leitura e uso dos materiais multimédia, sendo estimulados a levar livros para ler. A escola organiza também feiras do livro em inglês para que os jovens possam adquirir obras nessa língua e ter contacto com a sua cultura, tendo como objectivo conduzir a uma relação de familiaridade com esses instrumentos, estimulando os hábitos de leitura e de investigação temática.

#### **. Breve aportação sobre as línguas como instrumento do “método”**

A questão linguística também não é deixada ao acaso. Tendo assumido a língua inglesa como língua franca, com base no reconhecimento do seu carácter internacional, a escola providencia aulas a todos os alunos na língua do país onde está sediada, para permitir o contacto com a sua história, cultura e geografia, e aulas na língua materna das e dos alunos, desde que o seu número o justifique. Diz reconhecer a necessidade dos jovens dominarem essas línguas, como factores de estruturação das culturas a que são inerentes, e implementa o ensino do mandarim por reconhecer a futura proeminência da China nos mercados internacionais e a necessidade estratégica e humana de se abrir a história a esse país e cultura. Reconhece a necessidade de expor os jovens, o mais cedo possível, às diferentes línguas pois acredita, de acordo com estudos realizados nos EUA, que só dessa forma estas são interiorizadas como língua mãe, e que as competências ligadas à aprendizagem de uma língua são transponíveis para o domínio de outras, facilitando uma maior flexibilidade de pensamento.

Durante vários anos, as crianças mais novas eram colocadas nas aulas com um professor que falava apenas inglês, num esforço para a imersão nessa língua, ao fim de alguns meses, possuíam as competências básicas de comunicação. Dadas as dificuldades apresentadas, actualmente, os professores de iniciação são frequentemente bilingues e têm o apoio de auxiliares possuidoras da língua materna dos miúdos.

#### **. Aportação sobre a avaliação, como instrumentos do “método”**

Faz-se a avaliação sistemática do desempenho e progresso individual, por intermédio de testes de carácter formativo, e uma avaliação sistemática comparativa do progresso dos alunos em relação ao grupo, com sentido diagnóstico, para posterior retoma de aprendizagens, se necessário. Esta avaliação não é classificativa já que a questão da repetência só se põe, pontualmente, como reagrupamento que permite ao aluno retomar a aprendizagem no ponto em que terminou, idealmente, sem repetição de conteúdos. Há também avaliação de grupo, dos trabalhos em equipa, com uma dimensão auto e hetero, como referimos.

Os formulários de avaliação são bastante distintos do comum. Têm uma zona para auto-avaliação e expressão dos objectivos de mudança para o período seguinte, uma secção destinada ao desenvolvimento pessoal e social, na qual se avalia o nível de desenvolvimento emocional no desempenho intra e interpessoal. Seguem-se várias secções de avaliação disciplinar a preencher pelos diferentes professores. Há espaço para destaque de dificuldades ou da “excelência” de desempenho técnico e relacional, e para uma avaliação mais global, pelo director de turma; e uma secção para comentário e estímulo pelo director de cada ciclo. Estes formulários, informatizados nos últimos anos, revelam a ênfase numa avaliação cuidada do “produto final”.

A preocupação com o desempenho académico tem vindo a adquirir maior dimensão. Existe um plano detalhado de desenvolvimento e reformularam-se os sistemas de avaliação, aproximando as provas académicas dos exames internacionais a que os jovens-alunos serão sujeitos. Estes começam a ser orientados para a escolha de disciplinas, no 8º ano, cuja avaliação permite seguir, ou não, determinadas opções; do 9º ano em diante, têm exames quinzenais, para os situar em termos do percurso académico e ser feita remediação de problemas. São, também, sujeitos a formas de avaliação oral, de projectos, de trabalhos práticos, etc., deixadas ao critério dos professores.

Embora a escola afirme o desejo de respeitar as diferenças individuais e as tendências dos alunos, estes são estimulados a ansiar por padrões elevados de sucesso. O percurso escolar secundário é encarado

como básico e obrigatório, havendo sempre a expectativa de atingir um diploma universitário. Como futura actividade profissional dá-se prioridade a lugares de gestão e às profissões liberais, possuidoras de estatuto social elevado, que permitirão aos jovens, quando inseridos no campo do trabalho, exercer as rotinas que foram sendo inculcadas no decorrer da escolarização. Será o exercício profissional que dará visibilidade à utilidade do trabalho escolar (Perrenoud, 1995).

Apesar da forte incidência numa avaliação sistemática do desempenho, a escola afirma não querer formar uma elite mas fazer corresponder as expectativas académicas às do progresso individual. Tem o objectivo de trabalhar para a prossecução da excelência académica e tornar-se, assim, “A escola” para a educação do século XXI.

### **.Breve aportação sobre a disciplina, como instrumento do “método”**

As questões disciplinares também estão previstas no actual documento orientador onde se explicitam os comportamentos e atitudes de respeito pelas pessoas e pelas regras da escola: preservação do espaço e posses pessoais e alheias, pontualidade, uso correcto do uniforme e assunção de atitudes de aprendizagem positivas. São também explicitados variados procedimentos de punição disciplinar.

### **.Breve aportação sobre os quotidianos: tempos, apoios, combinações e sistemas, como instrumentos do “método”**

A escola funciona como um enorme puzzle em que as peças se movem para proporcionar o máximo sucesso a todos. São agrupados em turmas por questões logísticas, mas reagrupados de acordo com as suas necessidades no inglês, como *língua franca* da escola, na sua língua de origem, ou de outras opções linguísticas, para reforço sistemático numa área de fragilidade, “curricular” ou comportamental, da inter-relação social ou da auto-estima. As crianças jovens com dificuldades dispõem de um tutor, normalmente um aluno mais velho, que proporciona apoio, na sala de aula, na área necessária, enquanto necessário. Está também

previsto um sistema de apoio aos jovens sobredotados, que podem ser integrados em grupos etários diferentes mas de nível de aprendizagem similar, estimulados individualmente ou em pequenos grupos em relação às áreas em que revelem aptidões particulares. Fazem extensão da aprendizagem, de acordo com as suas possibilidades, sendo também compensados ao nível das competências sociais em que surgem, por vezes, mais debilitados, dada uma certa descoincidência entre o desenvolvimento emocional e cognitivo. Estes sistemas de estimulação, recuperação ou hiper-estimulação dos alunos, exigindo a presença de mais profissionais, ficam caros à instituição e são custeados pelos pais, através de um pagamento suplementar. Durante o dia, a carga horária entre disciplinas é variável e há maior incidência nas áreas curriculares conforme os alunos vão crescendo. O tempo é rentabilizado ao máximo para que crianças e jovens se mantenham activos, nos tempos lectivos e do prolongamento. O envolvimento em produções teatrais, comemorações escolares, visitas de estudo e sua exploração, a subdivisão das turmas, a integração curricular - em que várias áreas de aprendizagem ou mesmo diferentes anos de escolaridade contribuem para a aprendizagem, obrigam à permanente reestruturação de horários.

### **3. Análise crítica do “método”, enquanto constrangimento**

Não sendo visíveis, na ponta do iceberg das teorias e práticas institucionais, quaisquer princípios de segregação, situo agora uma hermenêutica da suspeita como “modelo de análise e de intervenção que vigie o processo educativo” (Pinto e Henriques, 1999: 26), para buscar relações ocultas na realidade submersa dos ditos e não ditos dos pressupostos filosóficos e pedagógicos vigentes na instituição.

Na sua filosofia e pedagogia convivem o currículo de colecção e o currículo integrado (Bernstein, 1997), num confronto teórico de oposição entre áreas de conhecimento estanques ou articuladas, entre uma classificação forte dos conteúdos ou a diluição de fronteiras; relações que condicionam a estrutura da pedagogia, o seu enquadramento (*ibid*),

o contexto transmissivo ou de apropriação, a relação pedagógica, o que pode ou não ser transmitido. Vivenciar essa dupla relação com o currículo permite aos intervenientes aprender a gerir a sua autonomia e “poder” relativo, em contextos diversificados.

### **.Desconstruindo as “estratégias do fazer”, como aplicação do “método”**

O Trabalho de Projecto, na raiz das práticas pedagógicas, bem como cada uma das metodologias de *per si* (consulte nota 4), têm uma base cooperativa, grupal, lúdica e exploratória, com potencial para a construção da acção individual sobre a aprendizagem, uma maior autonomia e outras competências sociais e a apropriação dos conteúdos. No entanto, a perversão ou “desideologização” destas metodologias, tendo subjacente um falso lúdico subsumido a uma lógica adultocêntrica de produção de trabalho, pode entrosar-se de modo paradoxal revertendo os seus intuítos e princípios, apesar das possíveis “boas intenções” dos educadores.

O “projecto” como interpretado pela instituição, pode assumir os contornos de uma projectocracia de regulação, obstaculizando a emergência de cada pessoa como identidade individual e colectiva, constituente parcelar de um todo complexo e mutável, capaz de escolhas reflexivas, de interpretação crítica e unívoca do mundo. Pode fazer recrudescer a tensão entre a figura de jovem e de aluno (Correia, 1998).

Fortemente enraizada nos projectos: educativo, curricular, de turma... que (in)formam o currículo como projecto aberto, amplo e em construção, esta escola privilegia um contexto exclusivo, determina os factores que nele incidem, numa relação exógena com o contexto local e de subordinação ao contexto global. O seu projecto educativo, idealmente um modo de vinculação dos membros da comunidade educativa a uma finalidade comum (Leite, 1998), parece assumir, opostamente, um carácter homogeneizador e meramente consensual.

A transformação do projecto em modo subtil de regulação sofre de lacunas conceptuais fragilizantes: i) surge de um olhar adultocêntrico/institucional que define prioridades e fragilidades a colmatar; ii) sustenta-

se numa ideia carencialista e assistencialista dos jovens, como destinatários, distanciados da sua elaboração e compreensão; iii) apoia-se no mito de que os jovens são os principais interessados, assumindo uma “propensão natural” para aprender os conteúdos que os conceptores consideram pertinentes; iv) joga com a ilusão de uma participação motivada e voluntária dos jovens no processo escolarizador. Corre-se o risco de transformar os jovens em objectos escolarizáveis em vez de sujeitos-objectos da escolarização, parte integrante de um processo educativo global.

Repare-se: i) estimula-se a competitividade inter-grupal pela atribuição de pontos, revertendo a ideia de cooperação na de concorrência, subjacente à ideologia do mercado, preparam-se os alunos para a competição no mundo do trabalho; ii) a competitividade (intra)inter-individual está presente na busca de liderança, no estabelecimento de comparações entre alunos; podendo não haver uma solidariedade ‘respeitosa’ mas culpabilização e, mal contida, frustração, pela ineficácia ou suposta fragilidade; iii) a preocupação com o mais fraco pode não se dirigir a um “outro” que se procura ajudar, mas resultar da preocupação com o prejuízo próprio, redundando num altruísmo-egoísta, próximo da “maternage” da avestruz<sup>5</sup>. Apenas os mais fortes constroem o conhecimento integrado e global enquanto os “outros” vão exercendo uma função de peões, à boa maneira da linha produtiva fordista. Sob recriminação dos pares e a pressão da urgência de execução, trabalham assignificativamente, em perseguição do sucesso, não construindo a aprendizagem como um todo.

Encontramos nestas metodologias algo das “Pedagogias Invisíveis”<sup>6</sup> (Bernstein, 1997): controlo mais implícito, controlo pelo aluno, contexto seleccionado pelo professor e explorado pelo aluno que estrutura e organiza o seu espaço; critérios e normas subtis, regras sequenciais, ligação aos processos, relações de poder discretas e uso de pedagogias abertas com enquadramento e classificação fracos. Na contracorrente da “personalização radical” (ibid), e podendo subverter essas Pedagogias, encontra-se forte ênfase nos conteúdos e na avaliação, censura e punição, ligados à regulação do processo e ao controlo do resultado.

A aproximação a um currículo integrado, pela abordagem interdisciplinar e pela pertinência das “Expressões” na proclamação curricular, é contrariada pelo seu peso limitado na carga horária, e a mera utilização para dar um sentido mais criativo às disciplinas, ditas, curriculares. Desvirtuando e revertendo os objectivos dessas áreas, desvia-se para uma posição subsidiária o lúdico, a gratuidade, prazer e desejo, a liberdade e a explosão de interioridade, sobrepondo-lhes a funcionalidade, instrumentalidade e utilidade, que reforçam ideias de disciplinação cognitivista. Revertem-se também as ideias de interdisciplinaridade e de integração curricular exacerbando a sua ambiguidade e fraca ligação ao “interesse e iniciativa dos alunos”, mesmo quando favorece a auto-organização, “através da provocação da experiência, tornada ela própria instrumento e objecto do saber na interacção” (Matos, 1999: 174).

Assim, apesar da aparente centração nos aprendentes, este currículo exógeno centra-se no cumprimento do programa, em atingir resultado consensual e na prossecução dos processos previstos. Estes são avaliados pela aquisição de competências e pela realização da tarefa-produto pré-definidos, que vão comprovar a eficácia do método. Consequentemente, os jovens tornam-se sujeitos *a* e não sujeitos *da* aprendizagem.

Os tempos/ritmos de aprendizagem estabelecidos como convenientes em função da carga horária, do peso curricular das disciplinas, dos aspectos do programa a tratar e do volume de conteúdos, continuam regulados pelo professor, ou equipa, cujo trabalho se torna altamente burocratizado, sendo ligado à planificação cuidada e à avaliação minuciosa de aquisições, representativas da compleição de cada fase do processo. A homogeneização da produtividade é garantida pela avaliação simultânea, num tempo determinado, em detrimento da construção de relações de (re)conhecimento dos jovens. Fragiliza-se, em consequência, a díade relacional professor/aluno.

Potenciando situações conflituais, irresolúveis ou difíceis, não se questionam os jovens quanto aos assuntos a tratar nem quanto às pessoas com que vão trabalhar. A formação de equipas equilibradas, em que os

elementos possuam diferente potencial e níveis de aprendizagem, supondo um bom conhecimento dos alunos, depende também dos professores, sendo dificultada pelo carácter humanamente mais distanciado do seu trabalho. Em resultado, debilita-se a relação entre pares e com a aprendizagem.

É neste contexto, em que a previsibilidade e a instrumentalidade cognitiva se parecem opor à espontaneidade expressiva, de modo que o processo educativo se desvia do aprendente e o ensino se centra no desenvolvimento do método e no desempenho quantificável do trabalho do aluno, que se alimenta, paradoxalmente, o mito da omnipresença do sujeito. Espera-se dos jovens, no seu papel de alunos, que consigam, eficazmente, aprender os conteúdos, pesquisar, investigar, organizar, seleccionar, complementar, criar, avaliar... e apresentar em público os resultados. Espera-se que giram conflitos e “dificuldades de aprendizagem”, tomando a cargo exercer a vigilância uns sobre os outros para realização de tarefas em conformidade com os modos e prazos pré-determinados. Esta figura surge à semelhança do velho “capataz”, se optarmos por uma metáfora campestre, ou do velho “encarregado”, no âmbito duma metáfora empresarial.

### **. Desconstruindo a subordinação linguística, como instrumento do método**

A decisão institucional de utilizar como língua franca, de aprendizagem e comunicação, a língua inglesa, que não é a língua materna da maior parte dos jovens que frequentam a organização, indicia o carácter potencialmente inibidor do projecto educativo. Esta língua é adquirida por muitos dos jovens depois dos dois anos, razão pela qual, segundo os constructos teóricos que suportam a própria instituição, nunca é interiorizada como língua materna de expressão, ao nível profundo, da interioridade, dos afectos, da cultura dos indivíduos.

Tendo trabalhado, neste contexto, como professora de língua materna durante vários anos, verificou-se que, em muitos casos, a sua aquisição se faz de modo mais tardio do que nas escolas unilingues. Não é de estranhar, dada a forte exposição à língua inglesa, como língua veicular

para transmissão de conteúdos em todas as disciplinas e na vida do quotidiano e dada a inferior exposição à língua materna, reduzida aos tempos curriculares. Há, no entanto, fenómenos de transferência linguística, sendo frequentes formas híbridas de expressão, tipificadas pela utilização, na mesma frase, de vocábulos e estruturas das duas línguas, na forma oral e escrita. Verifica-se, pois, uma certa hibridez estrutural e vocabular resultante da transposição entre-línguas a que pode corresponder uma nova forma de linguagem intersticial. Na fase inicial do domínio ortográfico surge confusão entre os valores das vogais e de algumas consoantes nas duas línguas, dificuldades que vão sendo ultrapassadas. Os jovens em níveis mais avançados são, em geral, possuidores de boas capacidades de escrita, verbalização e compreensão, tendo um bom nível vocabular e estrutural, nas duas línguas (pelo menos). Fazem rapidamente a transposição de uma língua para a outra e de regresso à primeira, se necessário, com forte plasticidade. Hesitamos em pensar que essas competências estejam meramente ligadas, numa relação de causa e efeito, à exposição às duas (ou várias) línguas em simultâneo e atribuímos esse potencial a um “caldo” sócio-cultural, nos diferentes contextos de socialização, que as propicia e estimula. Verificar-se-á a mesma hibridez em relação às outras questões culturais?

Para Bakhtin, a língua materna não é transmissível mas parte de um processo evolutivo contínuo pelo qual as pessoas fazem a imersão na corrente da comunicação verbal, permitindo despertar a consciência e a expressão de si, pois “não existe atividade mental sem expressão semiótica [...]. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (Bakhtin, 1981: 112).

Durante os primeiros anos na instituição, o empobrecimento no domínio da língua materna e a falta de domínio da língua inglesa são factores de constrangimento da construção e partilha de pensamentos, contribuindo para uma construção identitária de alienação, desenraizada de um mundo cultural natural. A língua inglesa, suporte veicular de uma cultura hegemónica, emerge e é reforçada, o que permite a impregnação do seu conteúdo semiótico e ideológico (*ibidem*). A língua materna é

usada como segunda ou terceira língua, em nome do europeísmo, do internacionalismo e da transnacionalidade, no sentido da construção do mito de um “cidadão global” etéreo (Falk, em Lister: 1997). Nesta relação diferencial entre culturas, a língua de raiz dos jovens (a sua cultura) é situada numa posição de subordinação, podendo inibir a tomada de consciência ou, no mínimo, impulsionar a formulação de uma consciência híbrida ligada ao *ethos* escolar, potencialmente, desenraizada da cultura e da língua de origem, já que a

“consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. [...] A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo”.

(Bakhtin, 1981: 35-36)

O uso e transmissão de uma língua estrangeira, “estranha” aos sujeitos, como língua veicular, aproxima-se, ainda, de uma “invasão cultural” (Freire, 1999), ao surgir como imposição, através da linguagem, dos valores e princípios culturais que lhe subjazem, e ao reduzir as possibilidades de utilização da língua materna, constrangendo, de modo exógeno a organização da actividade mental dos sujeitos. Pode ainda induzir a interiorização dessa relação de poder diferencial entre culturas, pela qual a pessoa se assume numa posição cultural de subordinação, contribuindo para a inculcação e legitimação da superioridade da cultura dominante. Esta relação de subordinação cultural não ocorre entre classes, no sentido tradicional, mas refere a tensão dominação-subordinação entre uma cultura que imana do centro vindo impor-se na (semi)periferia.

#### • Da concepção de *jovem* que informa o método

Na instituição, como agente de socialização subjacente a um estado

de adultez normalizado e normativo, existe um (pre)conceito sobre a juventude que condiciona fortemente a acção educativa, contribuindo para constituir os jovens como “outros” no interior do próprio grupo pela transposição da sua posição primordial de sujeitos, implicados na acção educativa, para uma posição subordinada de sujeitos-objects dessa acção. A categorização dos jovens como dependentes dos adultos e mantendo com eles um antagonismo controlado (Galland, 1997), advém da construção dos “jovens” como alguém em período de transformação, que partilha com todos os outros modos de estar, lógicas e estilos de vida similares, visão que não tem em conta as suas diferenças “intra-categoriais” (Young, 1997), e da associação às ideias de crise e de incapacidade de reflexão, decisões razoáveis e auto-regulação. É este “débito” face ao adulto que legitima uma supervisão tutelar e a aplicação de metodologias de base comportamentalista, no quadro de um ideário subtil de poder autoritário.

Ao industrializar os jovens no seu ofício de trabalhadores escolares, sob uma capa de livre escolha, ensina-se o respeito pelos ritmos e orientações impostos, faz-se a aprendizagem informal de regras informais que “admitem uma ‘margem’ de transgressão estratégica [...] por actores que ao fazê-lo se mantêm nas regras do jogo” (Correia, 1998: 113). Faz-se a construção e legitimação simbólica e discursiva de um mundo viável e do conhecimento, definindo as competências sociais e os conteúdos fundamentais para um dado tempo e espaço histórico, a ordem gnoseológica de desenvolvimento do conhecimento, e a sua ordem de justificação. As formas simbólicas perdem universalidade e adquirem dimensões de arbitrariedade e de especificidade de grupo, sendo os sistemas simbólicos “instrumentos de conhecimento que exercem poder estruturante, na medida em que eles próprios são estruturados” (Bourdieu, 1982: 102).

São, pois, utilizadas estratégias subtis instrumentais à transfiguração, (auto)legitimação e ocultação de formas de poder, regulação e disciplinação da dominação e da hierarquização entre mundo adulto e mundo jovem, aluno excelente e fraco, e de outras dimensões do processo de construção identitária. Implementam-se, de modo subliminar,

identidades de alienação ligadas a um paradigma de “cidadania dependente” (Arnot e Dillabough, 2003: 31).

### **Não concluindo**

Neste cenário, cujos “métodos” são instrumentais à compleição de objectivos, dando força à sua acção, maximizam-se preocupações generalizáveis a um sistema educativo que continua a ser um espaço de tensão entre uma “racionalidade impessoal” sujeita à lógica adulta e a “emergência nos adolescentes de projectos pessoais e a curto prazo” que dariam sentido à vivência escolar. Assim, a escola continua a representar

“um aparelho complexo, rígido submetido a uma racionalidade que faz da educação um processo unilateral (seja qual for o espaço que se conceda aqui aos métodos ditos ‘activos’). [...] pode compreender-se que as estruturas escolares [...] pareçam [aos jovens] tão frequentemente arbitrarias, ilegítimas, talvez absurdas, e em todo o caso como um mundo onde eles fazem quase figura de estrangeiros.”

(Paty citado por Galland, 1997: 98)

A ser efectivo o constrangimento aqui equacionado sob a ideia do “método”, o contexto educativo em referência, sustentado nos mitos da emancipação e da autonomia e na ideia etérea de um mundo escolar “global” consensual e inclusivo, pode tornar-se, não só arbitrário e absurdo como exclusor, pois procede à integração dos jovens a uma cultura hegemónica não questionada, útil a um modelo de mundo, apresentado como legítimo e natural. Desse modo, contribui para a construção de “diferentes identidades [...] e de uma ordem simbólica de cidadania que [...] pode desempenhar um papel substancial na reprodução de desigualdades” apresentadas como sem necessidade de questionamento (Arnot e Dillabough, 2003: 28).

Então, ser aluno “subtende a aprendizagem social de normas e

de regras que, do ponto de vista do indivíduo que as vai assumir, apresentam sempre um carácter mais ou menos arbitrário” (Correia, 1998: 112) e a utilização de métodos estrategicamente mais apelativos que, parecem apelar à apropriação pelos sujeitos transforma-se em modo subtil de exercício dessa arbitrariedade. Assim, a ilusão da construção pessoal e subjectiva de uma aprendizagem, discursivamente próxima do “tecer” do artesanato, dissimula e oculta essa tentativa de regulação, ligada ao paradigma do mundo industrial. Fornece-se um leque de escolhas, mais ou menos convenientes e funcionais à manutenção, reforço e reprodução desse sistema, e dando suporte a uma visão eminentemente instrumental e organizacionalista do sistema educativo, sustentada em equívocos adultocêntricos (como o défice e a incompetência dos jovens). Contesta-se a pertinência deste sistema de formulação exógena, dado parecer considerar como alheios ou colaterais ao processo de escolarização, os interesses e saberes dos jovens e a produção cultural de redes de comunicabilidade positivas, para além das estabelecidas entre os elementos do próprio grupo, sob supervisão da simbólica da cultura escolar. Dá ênfase, alternativamente, à preparação para a proficiência num mundo reconhecido como viável e desejável, em que se enquadram, ou procuram enquadrar, os progenitores e os conceptores do projecto e com que legitimam a implementação do espírito concorrencial e de competitividade, útil à futura vivência em lugares de destaque no mundo do trabalho. Neste processo, tem-se pouco em conta a vivência presente e as subjectividades jovens; adia-se, ou evita-se, uma relação escolar de comunicabilidade.

Procuramos desocultar uma apropriação e desideologização dos métodos cooperativos (ligados na sua origem, a movimentos emancipatórios na educação), e a sua perversão em instrumento útil à disseminação de uma cultura hegemónica, analisando as consequências deste fenómeno para os seus actores primordiais. Isto mostra como urge a ruptura com as fronteiras rígidas de uma cultura escolar, sustentada num paradigma de previsibilidade e quantificação, escravizada a métodos eficazes para a prossecução de resultados previstos, e mostra como urge potenciar, em alternativa, a construção de uma autoridade pedagógica

de abertura aos jovens e ao mundo da vida, que respeite as (inter)subjectividades, e se sustente na criação de dispositivos metodológicos promotores de comunicabilidades reflexivas, investidas, primordialmente, no projecto do outro.

### RÉSUMÉ

#### La “méthode” comme contrainte: L’éducation des élites dans la (semi)périphérie

Dans ce texte on prend une recherche développée avec des jeunes d’une école secondaire privée de la (semi)périphérie Européenne. On voit les jeunes comme un groupe hétérogène, qui a des traits communs. On explore la question de la “méthode”, qui contient des stratégies de “faire”, et les fondations et présuppositions que le légitime. On situe la “méthode” dans un cadre politique, social et culturel apparent dans la forme de vivre de la institution. On analyse les contributions de ce mode organisationnel pour construire le “travail de l’étudiant” et des cadres de citoyenneté spécifiques. On explicite les limites pour choisir des mondes de vie et expérience, dans l’imminente manutention, reproduction et renforcement social et culturel, dans un contexte local et global. On interroge l’intentionnalité des procès scolaires, le curriculum occulte des méthodologies, et le caractère paradoxal de ses présuppositions. On interroge aussi les conceptions de jeunesse et les ordres de jeunesse et les ordres de justifications de l’institution, comme des chemins de compréhension de la “méthode” comme contrainte.

### ABSTRACT

#### The “method” as constraint: elites’ education in a (semi)peripheric country

In this text we take research developed with form 10/11 students from a private school of the European (semi)periphery. Young people are seen as heterogeneous group, which shares common features. The

question of “method” is explored. It contains the strategies of “doing”, and principles and assumptions that legitimate it. The “method” is located within the political, social and cultural framework inherent to the institution’s “way of life”. Contributions of this organizational mode to the construction of “students’ work” and of specific ways of citizenship are also analysed. Limits for the choice of experiential worlds are clarified in terms of imminent reproduction and social cultural reinforcement, in a local a global context. Schooling process’s intentions and the methodological hidden curriculum are questioned as well whilst trying to understand its paradoxes. Conceptions of youth and institutional ways of legitimating are also referred whilst opened routes to understand the “method” as constraint.

### Referências bibliográficas

- Arnot, M. e Dillabough, J. (2003). Reformular os debates educacionais sobre a cidadania, agência e identidade das mulheres. In H. C. Araújo (org) *Ex aequo – novos sentidos para novas cidadanias*. (vol 7) (pp.17-45). Oeiras: APEM e CELTA.
- Bakhtin, M. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico: classes, códigos e control*. Madrid: Ediciones Marata.
- Bourdieu, P. (1982). O poder simbólico. In Sérgio Gracio, et al, *Sociologia da Educação II* (antologia) (pp.101-109). Lisboa: Livros Horizonte.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galland, O. (1997). *Sociologie de la Jeunesse*. Paris: Armand Colin.
- Leite, C. (1998). *Algumas Ideias em torno do Projecto Educativo de Escola* (PEE). Acção de Formação - Orientações Curriculares para a educação pré-escolar e Articulação dos projectos curriculares com o PEE. Centro de Formação: FPCEUP.
- Lister, R. (1997). *Citizenship: Feminist Perspectives*. New York: New York University Press.
- Macedo, Eunice. (2005). *Entre Ter e Ser: tensões (irre)conciliáveis na formação da cidadania e género numa elite da (semi)periferia*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Dissertação de Mestrado.

- Matos, M. (1999). *Teorias e práticas da formação – contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: ASA.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, T. e Henriques, F. (1999). *Coeducação e Igualdade de Oportunidades*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres.
- Silver, H., Strong, R. e Perini, M. (2001). *So Each May Learn: Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences*. Education Press LLC.
- Sousa Santos, B. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva.
- Sousa Santos, B. (1999). *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. e Araújo, H. C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Turner, R. (1992). La movilidad patrocinada e la movilidad de competicion en el sistema escolar. *Educacion e Sociedad*. 10. (pp.139-155).
- Young, I. (1997). *Intersecting Voices - dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton: Princeton University Press.

### Notas

<sup>1</sup> Este argumento sustenta-se em excertos da formulação da Dissertação de Mestrado de nossa autoria, realizada na FPCEUP, “Entre Ter e Ser: tensões (irre)conciliáveis na formação de cidadania e género numa elite da (semi)periferia”, desenvolvida com o grupo em referência e numa perspectiva bastante mais abrangente.

<sup>2</sup> Outras dimensões analisadas como constrangimentos, para além daquilo que aqui se designa por “método”, e que com ele também se articulam, são a invisibilidade de género, o mito da co-educação e a aprendizagem subtil dos princípios do mercado.

<sup>3</sup> Utilizou-se a Discussão Focalizada em Grupo como método contextual, sustentado em relações de horizontalidade, o qual permite transferir o poder para as e os intervenientes e obter dados mais profundos do que os possibilitados por outros métodos. Este foi utilizado no quadro de uma metodologia de investigação híbrida em que se entrecruzou a análise de conteúdo de documentos e a incursão de tipo etnográfico realizada pela investigadora pela estada durante mais de 10 anos como professora na instituição.

<sup>4</sup> Sistematizando:

- i) A teoria das ‘Multiple Intelligences’ afirma a existência de várias inteligências que os indivíduos possuem em diferentes graus. Tem implicado novas propostas para a educação, considerando que o sistema tradicional beneficia apenas as inteligências lógico-matemática e linguística. Induz o recurso a projectos interdisciplinares, tendo subjacente a ideia do currículo integrado que permite rentabilizar as diferentes inteligências para a aprendizagem;
- ii) O Trabalho de Projecto, conforme concebido por Kilpatrick, requer a cooperação de cada membro, dentro das suas capacidades, tendo por objectivo a realização dum trabalho

decidido, planificado e organizado em comum. Consiste na resolução de problemas, com base no método científico, sendo concluído pela auto e hetero-avaliação. Tem uma base grupal, lúdica e exploratória, desenvolve a prática de competências sociais e a aquisição de técnicas de trabalho, permitindo desenvolver capacidades múltiplas entre alunos/as e professores/as pela construção individual e interiorizada das aprendizagens;

iii) A “Problem Based Learning” baseia-se na resolução de problemas ligados à realidade dos estudantes ou em problemas fictícios. Enfatiza a construção activa da aprendizagem pelos alunos/as, que têm que encontrar estratégias de resolução, através de investigação, de inquéritos, pesquisa bibliográfica... tendo também que gerir os conflitos no grupo, dinamizar os menos activos e apresentar em público as soluções encontradas. Como vantagem, promove o questionamento do mundo como realidade transmutável e emergente sobre a qual o sujeito exerce acção e transformação;

iv) A “Cooperative Learning” enfatiza as competências sociais, embora não negligencie a aprendizagem dos conteúdos. O líder, responsável no trabalho de grupo, é substituído pela co-responsabilização da equipa pelo desempenho social e pela produção de trabalho. São definidos com os alunos, a tarefa a cumprir, num tempo estipulado, e os objectivos comportamentais, que são avaliados. É atribuída cotação ao cumprimento dos objectivos programáticos e comportamentais, distribuída de forma paritária pela equipa, sendo atribuídos prémios que suplementam a cotação obtida. Todos devem estimular os menos motivados e acalmar os mais agitados, para que a equipa obtenha bons resultados;

v) A “Learning Through Research” incide na aquisição de competências curriculares e sociais, supõe a investigação sobre um tema “sugerido” pela equipa de professores, e a apresentação de resultados perante os pares. As equipas são constituídas por elementos de níveis etários diferentes que têm que encontrar estratégias de desenvolvimento produtivo do trabalho. Tem subjacente a elaboração de um trabalho criativo sobre o tema estudado, e a organização de um ‘portfolio’ por cada elemento, que serve à avaliação individual. Supõe processos de concepção (pela equipa de professores) e de avaliação (pelos pares e professores) extremamente complexos. As tarefas são distribuídas pelos diferentes elementos e há uma co-responsabilização pelo trabalho, desenvolvido em etapas, com prazos e avaliadas. Na versão usada pela instituição é-lhe associado o sistema de prémios e punições também associado por esta à “Cooperative Learning”;

vi) A “Concept-Based Integrated Curriculum” supõe o estudo interdisciplinar, em equipa, a partir de um grande conceito como “multiculturalismo” ou “mudança” que as e os jovens exploram de modo aprofundado, procurando captar e transmitir de modo penetrante e versátil as dimensões desse conceito. É uma metodologia complexa que obriga as e os jovens a trabalharem a um nível cognitivo também de complexificação.

5 No seu ambiente natural as mães avestruzes assumem as crias umas das outras, tomando conta delas juntamente com as suas. No entanto, colocam as próprias crias no centro, rodeadas das alheias, garantindo que no caso de um ataque predatório essas ficam expostas, servindo como barreira de protecção para a sua prole.

6 As ‘Pedagogias Invisíveis’ surgiram em Inglaterra, como país central, entre os anos 60/80, na emergência das novas classes médias com estatutos sociais em que o controlo era diluído e os códigos mais flexíveis. Estas classes ocupavam posições específicas - não necessariamente dominantes - no aparelho de estado, no comércio e na indústria, na distribuição de determinado tipo de bens. Encontramos, curiosamente, estas características e profissões, no tempo

actual, e no país (semi)periférico onde se situa a instituição.

Note-se, ainda, que, ao suporem uma mudança nas modalidades de controlo, estas pedagogias não põem em causa uma estrutura social em que a classificação é muito forte e existem fortes desigualdades sociais. Justifica-se o seu uso com alunos da classe média alta e alta, que terão mais facilidade em as descodificar e de fazer a transposição para os diferentes códigos (Bernstein: 1997), salvaguardando possíveis dificuldades individuais. Esta relação é facilitada quando há pontos de coincidência entre o código escolar e familiar e entre as expectativas das famílias e a cultura escolar.