

Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu)

STEPHEN STOER E HELENA C. ARAÚJO

Nm artigo recente, o sociólogo Boaventura Sousa Santos, inicia a sua análise, com a seguinte afirmação: "Hoje mais do que nunca (...) o estudo do Estado e da sociedade portuguesa deve ser feito (...) tendo em vista a posição de Portugal no sistema mundial, ou seja, no sistema interestatal e na divisão internacional do trabalho" (1985: 869). A nossa principal preocupação relaciona-se precisamente com os efeitos desta afirmação, considerando a educação em Portugal. Por outras palavras, queremos perguntar qual a especificidade da educação em Portugal? De forma a fornecer uma resposta a esta questão, teremos logicamente de perguntar, inicialmente (e depois relacioná-la com a educação) que lugar, ou posição, ocupa Portugal no sistema mundial?

No seu ensaio "Changing Theories of Change in Social Science", Andrew Janos (1986) argumenta que estamos a atravessar, na última parte do século XX, uma mudança importante nas ciências sociais, que denomina de "ruptura", que nos leva a explicações sobre a dinâmica de mudança social, no que se tornou conhecido como o "moderno sistema mundial". Dentro deste sistema, um dos seus teóricos mais importantes, Immanuel Wallerstein (1974; 1979; 1984) situou Portugal como um país dentro da semiperiferia (semiperiferia refere-se, tal como o nome sugere, a uma posição intermédia entre os países do centro e da periferia). De forma a que o conceito de Portugal como país semiperiférico se torne útil do ponto de

vista analítico, "é necessário que o conceito de semiperiferia refira uma materialidade social específica, isto é, um conjunto de condições sociais, políticas económicas e culturais, em mutação do ponto de vista histórico, que caracterizam a sociedade portuguesa internamente e a tornam apta a desempenhar o papel de intermediária entre o centro e a periferia" (Boaventura Sousa Santos 1985: 871).

Num trabalho anterior (Stoer 1986), um dos nossos primeiros objectivos foi precisamente estabelecer a especificidade portuguesa educativa num período de importante mudança social. Aí argumentámos que, numa sociedade como Portugal, e educação, e a cultura genericamente, desempenham um papel vital na construção e manutenção de uma sociedade democrática. Esta ênfase no papel da educação baseia-se na ideia de que, num país que sofreu um desenvolvimento desigual, e onde relações de produção relativamente instáveis obrigaram tradicionalmente o Estado a desempenhar um papel central na regulação económica, os bens simbólicos tornam-se mais importantes do que usualmente, permitindo a realização das funções do Estado, tanto de controle social como de legitimação. B. Sousa Santos caracterizou a especificidade de Portugal semiperiférico como "uma descontinuidade articulada entre relações capitalistas de produção e relações de reprodução social" (1975: 872). Isto significa fundamentalmente que existe "um atraso nas relações de produção capitalista, mas padrões de consumo

equivalentes aos países dominantes do centro" (ib.)¹. Um efeito importante desta "descontinuidade articulada" é o facto de que embora "internamente forte (...) a força do Estado não se converte facilmente na legitimação do Estado (como acontece, em geral, nos países do centro)" (B. Souza Santos 1985: 872/3). Adicionalmente, gostaríamos de defender que a natureza contraditória das soluções fornecidas para a resolução dos três problemas básicos confrontando o Estado (legitimação, controle e acumulação) se exacerba. Assim existe, por parte do Estado, uma contínua procura de justificação para as políticas projectadas. E isto é verdade ainda que a actual formulação das políticas sofra um processo de interpretação e absorção nacional que determinam, em grande parte, a sua eventual aplicação. Na formulação da política educativa, o apelo às organizações internacionais (O.C.D.E., Banco Mundial, C.E.E.), para justificação de decisões políticas tomadas, tem sido tradicionalmente uma constante. Dale (1984) argumentou que o impacto da economia capitalista internacional é mediada, em cada um dos países, através da intervenção das organizações internacionais. As organizações internacionais são consideradas efectivamente fontes e "veículos" da hegemonia de uma ordem mundial particular. Um ponto importante a considerar, por isso, na relação entre o sistema educativo e a posição de Portugal no sistema mundial, é a forma como a formulação de política educativa, inadvertidamente, pode "consolidar" o lugar de Portugal no sistema mundial (cf. Stoer 1986, esp. 3ª parte).

O suporte dado pelo relatório da OCDE "Exame das Políticas Nacionais de Educação" (Portugal 1984) à reintrodução da formação profissional no sistema educativo português, tendo sido convidada para apresentar a sua opinião habitualmente "objetiva", "de perito" e "considerada" (nas palavras de um analista — ver C. Sá Furtado 1985) sobre as "necessidades" do sistema educativo português, na altura em que o governo (liderado pelo PSD) estava a formular políticas educativas nesta questão, quando estava de facto a criar um discurso nacional acerca da formação profissional, pode ilustrar a argumentação que Dale desenvolve. O relatório afirma: "É prática comum no Ocidente que a formação técnica e profissional a tempo inteiro seja proporcionada, pelo menos, a partir da idade

em que acaba a escolaridade obrigatória. Este princípio parece-nos crucial, por razões quer de equidade quer de melhoria do futuro económico do país. Recomendamos, por isso como grande prioridade, a criação de alternativas profissionais em Portugal a partir da idade de 14 anos. Se a idade de abandono do sistema escolar for obrigatoriamente alargada para depois dos 15 anos, decorrerão ainda muitos anos até se criarem, por todo o país suficientes escolas. Sugerimos que a formação profissional seja oferecida a partir dos 14 anos, durante o período de gradual implantação, sendo a idade de admissão formalmente alterada para os 15 anos quando, em todos os distritos a realidade corresponder aos propósitos" (Isto será desenvolvido posteriormente de novo num próximo artigo).

Um outro efeito importante da "descontinuidade articulada", acima referida, é a existência de "estratos sociais e fracções de classes localizados ao lado ou abaixo do operariado e funcionando como suportes sociais deste" (B. Souza Santos 1985: 873), ou o que outros autores têm referido como "semiproletariado" (cf. Madureira Pinto 1985; 1987). Com efeito, uma das características da especificidade actual de Portugal na semiperiferia europeia é a mutação particular pela qual os grupos camponeses estão a passar. Até há muito pouco tempo, Portugal tinha uma larga mão-de-obra na agricultura, vivendo na generalidade de uma economia de subsistência e de trabalho intensivo. No entanto, a partir dos anos 60, mercê da crescente penetração das relações sociais de produção capitalista nos campos e da percepção, por esses grupos, de que o modo de vida centrado na agricultura se torna inviável, acrescida do contacto com novos padrões de consumo, trazidos pela emigração, os grupos camponeses vão-se organizando em "estratégias" de abandono de trabalho tradicional" (Ferreira de Almeida 1986: 381).

À visão sociológica do desaparecimento do campesinato como grupo social organizado, vai suceder a constatação da sua sobrevivência transmutada (pelo menos, para uma parte) num grupo que, trabalhando a tempo parcial na agricultura, acumula com o trabalho na fábrica, na oficina ou no estaleiro. Trata-se do semiproletariado que vários estudos recentes analisam, e cuja especificidade sócio-política e cultural têm procurado tornar perceptível,

sublinhando a forma como a "articulação do trabalho exterior e do trabalho agrícola constitui condição de sobrevivência do agregado doméstico que por ambos repartem as suas capacidades" (Ferreira de Almeida 1986: 19).

Esta mutação e transformação na composição dos grupos camponeses tem implicado paralelamente mudanças no espaço simbólico camponês: representações e valores que tinham até há pouco caracterizado o seu espaço cultural, estão também elas em profunda mutação, por influência dos referentes e valores característicos da cultura urbana (ela própria diferenciada e em constante mutação), trazidas pela emigração pendular e pelos meios de comunicação de massa, mas também facilitadas pelas novas condições de inserção no mundo de trabalho. Ao mesmo tempo que se alude à "pulverização da componente autárquica de colectividades rurais", aponta-se a "desvitalização simbólica" do mundo do campesinato (Madureira Pinto 1987), para exprimir aquele processo de transmissão e interiorização cultural, por um sector estruturalmente subordinado, situado num espaço "periférico".

Para essa mutação simbólica dos grupos camponeses, assinala-se a contribuição da escola e da extensão da escolaridade obrigatória: o estimulante trabalho de Madureira Pinto (1987), "Scolarization, rapport au travail et transformation des pratiques sociales", assinala o modo como os grupos camponeses, de atitudes de resistência face à escolaridade obrigatória, têm, nos últimos anos crescentemente vindo a perceber a escola como fornecendo diplomas que permitem o acesso à condição salarial; sublinha, no entanto, paralelamente, que os jovens deste grupo social, na sua passagem pela escola, surgem distanciados e desprovidos dos saberes tradicionais camponeses, ao mesmo tempo que pertencem aos grupos mais penalizados pela escola, em termos de obtenção de diplomas. Assim, enquanto anota a contribuição da escola para reformulação de (falsas) expectativas de mobilidade social para os jovens vindos dos grupos camponeses, o autor interroga-se se não é também contribuição da escola a "criação de um exército industrial ou terciário de reserva" (ib.: 13).

Assim, com a expansão da escola para o campo pode argumentar-se que uma importante pré-condição material da reprodução capitalista está asse-

gurada, isto é, a escolaridade obrigatória garante a possibilidade da força de trabalho entrar no mercado de trabalho. Claus Offe sustenta que "sem este argumento — isto é, 'as pré-condições materiais da reprodução, e também do controle de classe dominante sobre os trabalhadores assalariados, torna-se necessário regular politicamente quem é e quem não é assalariado' — será difícil explicar porque é que, em quase toda a parte, a introdução dum sistema educativo comum (isto é, a substituição das formas familiares de formação profissional e de socialização) foi acompanhada por um período geral e definido de obrigatoriedade escolar (que implica a organização compulsiva de alguns períodos da vida fora do mercado de trabalho" (1985:95)). Além disso, e parafraseando Ramirez e Boli (1987), pode ser através da escolaridade obrigatória que a competitividade dos países semiperiféricos é melhorada, no sistema interestatal. Isto é, utiliza-se uma regulamentação política para tentar estimular o desenvolvimento de uma mais eficaz organização capitalista do mercado de trabalho. A escola urbana "invade" o campo alterando os mecanismos de reprodução social, através da criação de uma mobilidade social na base do acesso ao salariedade, e como resultado da posição obtida por um X número de anos de escolarização, certificado pelo diploma da escola, já que as relações de reprodução social na pequena agricultura "são portadoras de mapas cognitivos, universos simbólicos e habitus de classe muito distintos dos que ideal e tipicamente são atribuíveis ao operariado ou às relações entre ele e a burguesia" (B. Sousa Santos 1985:882).

Fica pois uma perspectiva da escola em que se acentua a sua funcionalidade face às mutações do sistema social e económico, e pelo contrário, não se referem as contradições envolvidas no processo de expansão da escola de massas em Portugal. Depois de Abril de 1974, ao mesmo tempo que crescem as pressões para uma "racionalidade técnica" do processo produtivo e da vida social, não pode ser negada a forte permanência de elementos igualitários e democráticos que também exercem pressões sobre o Estado. Seria demasiado reducionista excluir como contributo da escola "a expansão de oportunidades, de carácter económico, para grupos subordinados, e a extensão dos direitos humanos básicos", como salientam Carnoy e Levin (1985), para a

seguir acrescentarem "considerando o actual estado de coisas, o sistema educativo é não só a instituição mais susceptível de responder a tais pressões como possivelmente a mais igualitária, que a maior parte das pessoas encontrará durante as suas vidas" (pp. 14-15). Aqui, queremos perguntar: qual a especificidade da relação democracia-sistema escolar oficial, num país semi-periférico, onde, como refere B. Souza Santos (1987), ainda parece existir uma discrepância importante entre a natureza do Estado e a sua relação com a sociedade civil, e a questão dos direitos humanos básicos? Será que, em Portugal, os grupos subordinados sabem aproveitar (têm o que é necessário para aproveitar) o sistema educativo para alargar os seus direitos sociais básicos? Como pensam os professores esta questão? Será que reagem, pura e simplesmente de forma corporativista, interpretando-os como uma ameaça à sua perícia, ou será que defendem uma igualdade de oportunidades de sucesso que se manifesta na construção que fazem do espaço educativo?

O estudo de um caso — a escola numa zona semi-rural

No seguimento de uma discussão dos aspectos teóricos relacionados com a educação num país semiperiférico, como Portugal, tentaremos proporcionar algumas primeiras reflexões sobre um projecto de pesquisa, em curso, para o aprofundamento da especificidade educativa portuguesa, procurando investigar as contradições inerentes ao processo de expansão da escola de massas: por um lado, reconhecendo a escola oficial como instituição democrática e os benefícios daí decorrentes, e por outro, como um "processo de desvitalização simbólica" e "reconversão social" dos grupos camponeses.

Através de entrevistas com professores de uma escola preparatória, e agora também secundária numa zona semi-rural do Norte, procurámos, em 1º lugar, estabelecer o que podemos chamar o *ethos* da escola, ao mesmo tempo que registrávamos as percepções dos professores sobre a natureza do sucesso e insucesso escolar, sobre a importância do meio rural nesse processo, sobre a relação entre a escola e o mercado de trabalho e as expectativas e aspirações dos seus alunos face ao mundo de trabalho, e finalmente, sobre o que

constitui a escola democrática. Enquadrando a formulação das nossas perguntas, houve uma preocupação de atribuir um peso específico às experiências culturais e materiais da juventude tal como são percebidas pelos professores.

A escola escolhida para o estudo de caso situa-se no litoral rural nortenho, na confluência dos concelhos de Famalicão e Barcelos. Trata-se de uma povoação que, embora apenas constituída por uma população de 2.400 habitantes, acaba por ser centro para uma muito mais extensa, à volta das 20.000 pessoas, a nível de alguns equipamentos. A escola constitui precisamente um destes equipamentos, embora outros estejam previstos de forma a tornar esta localidade como pólo fornecedor de um conjunto importante de serviços culturais.

A escola, inicialmente uma escola preparatória, depois de instalada num novo edifício construído para o efeito, passou em 1985 a uma escola C + S (ciclo e secundária), tendo no ano lectivo de 1985-86 começado a funcionar o 7º ano unificado. Presentemente com mais de 600 alunos, tem em funcionamento os dois últimos ciclos do ensino básico.

A aldeia vive sobretudo apoiada na agricultura, embora com alguma pequena indústria (fábrica de máquinas agrícolas, fogões: mobiliário artesanal; oficinas de automóveis; serrações de madeira) e comércio locais. No entanto, aqui como noutras zonas do litoral português, uma parte importante da força de trabalho não trabalha na agricultura a tempo integral, mas desloca-se pendularmente, para o Porto, e sobretudo para o forte pólo industrial de Famalicão, reservando o tempo depois de executado o trabalho assalariado, para tratar das terras arrendadas ou das pequenas courelas próprias.

Nas palavras de um professor entrevistado:

"parecendo-nos à primeira vista, freguesias rurais, viradas para actividades agrícolas, não é assim que se passa. Se passarmos em Alamedas à hora da chegada e saída de combolos, (nota-se) extraordinariamente a quantidade de gente que entra e sai, em Alamedas, há centenas de pessoas que diariamente saem da terra; e a gente que fica na terra, é já só quase velhos, a agricultura é feita por domésticas".

A sobrevivência de muitas explorações agrícolas é conseguida sobretudo na base do trabalho feminino, e também aqui se poderá documentar a feminização da agricultura que outros estudos têm salientado (Pinto 1985; Almeida 1986; Wall 1986; Rodrigo 1986), de forma a poder contribuir para a manutenção do património camponês.

O "ethos" da escola

A afirmação de uma identidade, de "diferencia específica" realçando a particularidade cultural e educacional de uma escola não parece ser muito frequente num sistema tão fortemente centralizado como o sistema educativo português. Na escola em que decorre este estudo, os professores entrevistados procuram realçar esta mesma especificidade, permitindo assim que se possa falar do "ethos" desta escola. De interesse seria, num passo posterior da nossa investigação, verificar, como Sharp e Green (1975) constataram, em relação à escola de Mapledene Lane, da aceitabilidade e sustentação deste "ethos" por representantes de associações locais, por professores e educadores da região, pelos pais dos alunos, por delegados pedagógicos dos serviços regionais do M.E.

Uma das mais fortes acentuações é posta no aspecto relacional e expressivo (a "ordem expressiva" da escola — Bernstein 1977) a escola é apresentada como procurando desenvolver a "capacidade comunicativa" dos seus alunos, sustentando-se numa boa relação entre professores-alunos — funcionários ("eu conheço os alunos todos da escola, sou capaz de dizer qual é a profissão do pai e da mãe... a grande parte dos professores conhece os alunos todos"). Acentua-se que a escola procura "ouvir e dar voz aos alunos":

"esta escola é diferente... não nos preocupamos só com a transmissão de conhecimentos, o aluno desenvolve a sua personalidade porque é uma escola pequena, porque pode intervir, porque não é um número, é um nome. O aluno é como uma pessoa, tem capacidade de intervenção. Não há aquela divisão que há noutras escolas: os da manhã não conhecem os da tarde. Nós não temos problemas de comportamento, e como não os temos, pode haver uma abertura muito maior. O fun-

cionamento da escola é tão ideal para mim, acho que chegam lá fora e têm dificuldades de integração, porque as relações são muito boas entre toda a gente, lá fora nem sempre é assim. Eles partem de uma ideia de que se expuserem o seu ponto de vista, o professor é ouvido, o aluno é ouvido, a turma é ouvida, toda a gente se preocupa em saber bem como as coisas se passaram. Neste ponto, eles vão mais preparados para participar activamente onde estão inseridos".

Esta capacidade comunicativa e o clima relacional, que se procura criar dentro da escola, pretende conseguir aquilo que uma professora sintetiza com "desenvolvimento integral":

"não nos preocupamos só que o aluno seja capaz de reproduzir fielmente aquilo que o professor disse nas aulas, mas que seja capaz de participar, de intervir, que fale, (para atingir) um desenvolvimento integral."

È ao procurar "ouvir e dar voz" aos seus alunos ("olhamos sempre em primeiro lugar ao aluno") que a escola pretende construir as suas actividades dentro e fora da sala de aula, num enquadramento mediado pelas percepções que o conselho directivo e elementos militantes (mais intervenientes) do corpo docente têm das "necessidades" das crianças de meios rurais. As actividades desenvolvidas, centradas na animação da biblioteca, no centro de comunicação, na jardinagem, no clube de matemática e nos clubes de línguas, na manutenção e embelezamento da escola, no acesso a jogos e a programas de TV, assim como outras em que se preparam (por vezes longamente) as festas/rituais do Natal, Carnaval, do Dia da Arvore, de uma Feira da Páscoa, etc. ou o Centro de Férias, paralelamente ao incremento de uma comunicação que os órgãos de gestão procuram implementar com frequência na escola visam a "integração da criança" na escola, num espaço com limites definidos (cercas) e vigiados, objecto, por isso, de alguma dissensão por parte dos alunos mais velhos e desconforto para alguns professores.

Aliás, esta "integração na escola" das crianças de meios rurais é sublinhada por um professor de forma expressiva,

quando afirma que a contribuição específica da escola no meio rural é:

“proporcionar uma vida feliz; eles aqui pertencem ao meio rural, precisam de encontrar mais felicidade, mais alegria do que sentirão em pegar numa enxada. (A escola deve) trazer coisas mais aliciantes (para os alunos rurais)”

para depois precisar, mais à frente, especificamente no que se relaciona com as actividades voluntárias de jardinagem e de manutenção e embelezamento da escola, que essa contribuição é no sentido de

“sentirem harmonia, sentirem um certo conforto à volta deles”.

Assim, o aspecto “ecológico” assume importância significativa na escola, transbordando da vida normal da escola para dar um contributo essencial às festas, às feiras, às actividades em que a escola participa na vida da aldeia.

Ao acentuar a importância que, para estes, professores, assume a “integração da criança” na escola, não são excluídas outras finalidades como o acesso das crianças rurais a uma cultura universal, como forma de ultrapassar a consciência mítica (citado como exemplo, entre outros, os cravos na mão que desaparecem com rezas enquanto se dá de comer às galinhas) ou de promover uma abertura crítica que, em seu entender, não podem obter na família camponesa. Mas estas parecem ser objecto de menor acentuação face à ênfase posta na “integração da criança” na escola.

Este enfatizar de aspectos expressivos nas finalidades da escola é também seguido em relação aos alunos, também eles considerados como “diferentes”. São sobretudo os aspectos afectivos que apresentam estes alunos:

“(a afectividade deles) é mais ‘chamativa’, são mais afectivos, tanto a pedir como a dar. Ligam-se mais ao professor”.

“são alunos muito ricos no amor, a maior parte deles têm talvez carências afectivas, um professor pedelhes para fazer qualquer coisa, qualquer trabalho, eles são acessíveis, são amorosos; é efectivamente uma maravilha trabalhar com eles”.

Ao mesmo tempo que a sua fragilidade afectiva se torna mais evidente, como dependente da interiorização que fazem da inferioridade da condição rural,

“(estes são mais simples, aceitam melhor as sugestões, os conselhos, até os castigos, parecem mais inocentes, a gente está mais à vontade; são mais abertos, aqui não há nenhuns alunos que os pais tenham um curso superior, os conhecimentos são praticamente nivelados. Mais simples, quer dizer, mais humildes)”

Sublinham-se também, por um lado, as atitudes regradas, e por outro, a ausência de um espírito competitivo.

“estes alunos, para mim, e penso que para a maior parte das pessoas, são muito mais dóceis, em termos afectivos, têm muito melhores qualidades que os da área urbana. O da área urbana traz uma série de vícios que estes alunos aqui não têm, e entre os alunos da área urbana há uma maior competitividade que aqui não existe”.

Embora seja claro entre os professores entrevistados que, do ponto de vista cognitivo, são alunos com ‘iguais capacidades’ a quaisquer outros miúdos (i.e. não há uma adesão a concepções biologizantes de capacidades cognitivas) todos afirmarão a forma como o meio social de onde provêm não só não é estimulante em relação ao mundo da escola, como o trabalho pedagógico realizado na escola é afectado pela interacção com tal meio. Não só se sublinha a impossibilidade da interacção por parte dos pais (e o pai é aqui sempre o elemento referido na interacção no campo cognitivo e cultural entre a escola e a família) na compreensão dos saberes e actividades escolares, como se enfatiza a desvalorização dos saberes da escola pelo mundo camponês. Se alguma mudança se tem efectuado no período de 14 anos que a escola preparatória tem na região, ela é anotada em torno do aparecimento de noções da escola como agência de credencialização (sendo claro que os grupos de referência destes professores são as famílias ‘pluriactivas’ (ver mais adiante).

O *ethos* da escola afirma-se também pelo acentuar da larga participação tanto de professores, como de alunos nas actividades voluntárias da escola, mas

sobretudo da participação dos encarregados de educação que ocorrem à escola. No caso destes últimos, é sobretudo a estratégia seguida pela escola e a sua efectividade que é assinalada, i.e. a escola promove reuniões com encarregados de educação de todas as turmas na mesma tarde, o que faz com que as mais de 14 freguesias que a escola serve, se movimentem na sua direcção, estimulando-se os encarregados de educação uns aos outros para aí se deslocarem, oferecendo transporte comum. Esta assiduidade é depois apresentada como circunscrita, mais como resposta ao apelo explícito, e não tanto como colaboração e intervenção dos pais na escola:

“na nossa escola, talvez devido a um trabalho de há algum tempo, há uma certa dinamização dos encarregados de educação. Mas vêm geralmente nos momentos de avaliação, ou quase só, quando são chamados. O importante era que os pais sentissem a necessidade, de vez em quando, de vir à escola. Das críticas que fazem em casa (no-las trouxessem) nós tentávamos corrigir-nos aqui, na própria escola. Por outro lado, o pai que viesse à escola com mais frequência, também seria um pólo formador. Ele traria para a escola as suas capacidades e vivências e levaria as nossas vivências e capacidades para o próprio meio”.

Ao confrontar-se os entrevistados com a perplexidade que esta assiduidade levante face às atitudes descritas frequentemente de resistência à escolarização, o mundo camponês é então apresentado com duas faces: por um lado, subjugado pelo saber dos professores, atraído pelo magnetismo mágico que exercem sobre o mundo rural, quase analfabeto ou “sem cultura”; por outro, pressionando os professores para que os filhos sejam mais cedo libertos da escola, até porque as suas preocupações não estão na qualidade das aprendizagens que fazem na escola — circunscrem-se, como já se referiu atrás para alguns, à obtenção de um diploma de estudos obrigatórios (para obtenção da carta de condução é o caso referido mais vezes). Mas surge ainda um outro aspecto que tem a ver com percepção da importância que os pais camponeses atribuirão a um comportamento estrito por parte dos filhos e de que preten-

deriam uma continuidade na escola (relacionando-o com a vigilância e fechar dos portões proposta pela Associação de Pais):

“eles definem-se a si próprios como ignorantes, dessas coisas não percebem nada. “A Sr.ª Prof.ª casque-lhe que eu não lhe posso ensinar, que é para eles aprenderem. Dê-lhe que eu também apanhei”. Rejeitam tudo o que for passatempo, tudo o que for fora do espírito de investimento. E aí do aluno que falte, porque os pais querem vencer, faltas ninguém aceita; tanto é que a comissão de pais concorreu que a escola estaria fechada à chave. Só podem sair se o pai autorizar.”

“eles vêm cá saber o que se passa com os filhos e saber se eles se comportam bem... acho que vêm na escola um maneira de os manterem presos, enquanto eles não têm emprego, e eles estão sossegados enquanto estão a trabalhar”.

Um outro aspecto do *ethos* da “escola com o meio”. Há uma nítida preocupação entre muitos dos entrevistados de se repensar e actuar sobre esta relação, na linha da “escola aberta ao meio”.

A maior parte dos professores pensa a contribuição da escola como forma de “mudar o meio”, alguns sobretudo como forma de modernizar do ponto de vista agrícola a região: a escola é então pensada como produtora e veiculadora de conhecimentos que permitam mudanças estruturais e formação de quadros mentais para essa modernização agrícola, na perspectiva de uma maior funcionalidade entre a escola e o mundo agrícola em mutação à volta (como adiante se verá).

Essa contribuição não é apenas pensada em termos dessa questão, mas numa perspectiva cultural mais alargada. Até porque existe a percepção de uma boa receptividade para com os professores:

“ainda esperam muito do professor — o que pode ser aproveitado no sentido de actuar sobre o meio”

“somos vistos com uma certa afectividade e receptividade”.

Há assim o enfatizar uma perspectiva de que a acção da escola tem de

tigação, que existe o que pode ser denominado de "dois padrões de aprendizagem para o trabalho". A identificação e elaboração desses dois "padrões deveria contribuir para esclarecer consideravelmente a problemática das experiências culturais e materiais da juventude em áreas semi-rurais.

Karin Wall (1987) identifica duas categorias de famílias nas zonas semi-rurais (o seu estudo decorreu na mesma área da nossa investigação): a família monoactiva e a família pluriactiva. Enquanto a família monoactiva se caracteriza como "um modelo mais tradicional de relações familiares", em que "a acentuação é posta nas finalidades instrumentais da família, de acordo com uma divisão de papéis clara e rígida", a família pluriactiva mostra "uma certa autonomia material e social de cada um dos seus membros e relações de família marcadas pela flexibilidade de papéis" (p. 3). De acordo com Wall, ambos os tipos de família se podem compreender dentro de um modelo de "tradicionalismo temperado", que sublinha "a instrumentalidade económica da família" (p.4). Em relação ao objectivo central da vida familiar, o processo de socialização, as crianças são "ligadas" ou "amarradas" à família como capital valioso, dentro deste modelo. "Para a família monoactiva, isto significa em termos de trabalho "amarrar" as crianças ao trabalho agrícola" (p. 5); "para a família pluriactiva, "amarrar" as crianças significa ligá-las ao trabalho em geral" (p. 6). No caso da última, o trabalho agrícola é encarado apenas "como uma ocupação possível suplementar" para todas as crianças.

Em relação à família pluriactiva, a escola parece trabalhar em relativa harmonia, facilitando a transição para o trabalho em fábricas locais e pequenas firmas. Aqui, de acordo com as percepções dos professores, as expectativas da parte dos pais, dos alunos e dos próprios professores só não são realizadas na medida em que não há trabalho em tais fábricas. Quanto à família monoactiva, o choque com a escola urbana é considerável, apesar das tentativas de ligar a escola às necessidades agrícolas locais, através da introdução, por exemplo, nas áreas de Trabalhos Oficiais, das disciplinas de hortofloricultura e têxteis, no 7º e 8º anos de escolaridade. Para este último tipo de família, a irrelevância da cultura da escola torna-se dolorosamente clara.

Anteriormente, afirmamos, em relação à família pluriactiva, que existem relações de relativa harmonia com a escola, na medida em que as expectativas dos professores das aspirações dos alunos são baixas. Isto não significa que não haja tensões, especialmente em relação ao currículo escolar, o que se torna evidente por exemplo, em relação ao ensino do Inglês, uma disciplina que, ao contrário do Francês, aparece como "totalmente alheia" aos alunos. Uma professora constata:

"é horrível ensinar Inglês aqui (...) eu não sei ensinar Inglês aqui; o Inglês não corresponde às expectativas destes alunos (...), aquilo não lhes interessa".

Este desespero da parte da professora aponta efectivamente para o "fosso cultural" que existe entre a escola e a comunidade local, apesar das disciplinas mais ligadas com a região, e do *ethos* específico da escola. Como podem os professores tentar seriamente levantar o nível cognitivo dos alunos — a ideia da frequência da Universidade ou outras formas de ensino superior não parece ser uma opção que os professores considerem como possível para muitos dos alunos da escola — quando isto pode aparecer como contrário às experiências culturais e materiais destes mesmos alunos?

Escola e democracia

Como resultado do período 1974-76, pode defender-se que "se modernizaram substancialmente as forças de reprodução social, quer no plano de enquadramento jurídico-institucional, quer no plano das práticas sociais" (B. Sousa Santos 1985: 889). Isto, por sua vez, criou uma situação em que existe "um quadro legal mais atrasado que as práticas sociais" (p. 886), e "esta contradição interna da actuação do Estado dá origem a uma forma de dominação estatal que se pode sintetizar na existência de um Estado dual em que duas linhas de actuação, aparentemente contraditórias, correm paralelas e se completam" (p.891). Quais são as implicações para a educação? Pode-se falar (ainda) em Portugal de uma "escola paralela", "informal", onde as práticas educativas ao nível da escola correm "à frente" daquelas planeadas e formuladas ao nível do Ministério da Edu-

cação? Certamente, ainda existem na "periferia" do sistema educativo, em muitas escolas, e apesar do fim da "profissionalização em exercício", práticas educativas significativamente autônomas face aos dictames do "centro" do sistema educativo (sobrecentralizado). Existe, de facto, e é isto que o "ethos" da nossa escola manifesta, espaço para interpretar programas, seleccionar os métodos da sua transmissão e para justificar a sua avaliação. Esta "realidade" foi, em grande medida, proporcionada e realizada pela Gestão Democrática das escolas.

Mas esta "realidade também significou problemas exacerbados perante as funções do Estado, tanto a de controle social como a de acumulação. Como Dale (1986) sustenta, numa formação semiperiférica, o sistema educativo é submetido a pressões acrescidas como resultado da sua incapacidade para responder às expectativas criadas por si em termos da resolução dos três problemas básicos confrontando o Estado. A resolução temporária de um problema, ou mais, tem a tendência de tornar os efeitos dos não resolvidos mais agudos. Assim, enquanto a autonomia, ao nível da sala de aula e da própria escola, pode fornecer a necessária legitimidade ao Estado, criou certamente fortes tensões em termos do que o Estado necessita do sistema educativo de forma a, por um lado, fornecer o contexto adequado para a acumulação de capital e, por outro lado, proporcionar aquelas características, atitudes e competências exigidas pelos agentes directamente envolvidos no processo de acumulação de capital.

Anteriormente, constatámos que "embora forte (...) a força do Estado não se converte facilmente na legitimação do Estado" (como acontece em geral nos países do centro (B. Souza Santos 1985: 872-3). Pensamos que o exemplo da escola numa área rural (ou semi-rural) demonstra isto de forma clara. Aqui encontramos uma situação em que a juventude é obrigada a ir à escola, e contudo a relevância da escola para as suas vidas está longe de ser evidente. Isto é ainda mais problemático para os seus pais (ou encarregados de educação). Assim a escola como agência legitimadora do Estado democrático encontra-se ou abertamente posta em questão ou manipulada pelas estratégias dos pais e dos alunos que têm como objectivos outros (como, por exemplo, obter um diploma, con-

claramente determinados pela escola, ou pelo sistema educativo em geral. Assim, pode afirmar-se que os pais e alunos *não rejeitam* necessariamente a escola, mas fazem o melhor uso possível já que é obrigatória e/ou usam-na enquanto serve os seus objectivos. O abandono "premature" da escola para começar a trabalhar num emprego ou nos campos ilustra precisamente este aspecto. A própria escola, os seus professores e funcionários parecem adaptar-se a tais estratégias, na medida em que não exigem muito dos seus alunos do ponto de vista cognitivo. Como resultado, a noção de igualdade de oportunidades, fundamental para o Estado democrático, adquire por vezes uma importância menor, sendo de certa forma "sacrificada".

É certamente importante inquirir sobre a natureza da democraticidade do sistema educativo português. Carnoy e Levin constatam que o princípio orientador, no sistema educativo americano, é o de igualdade de oportunidades. A aplicação deste depende, contudo, não só da interiorização dos princípios defendidos pelo moderno Estado democrático em relação aos direitos sociais, mas também do equilíbrio relativo do desenvolvimento económico global. Assim, um desenvolvimento desigual, típico de um país semiperiférico, e o facto de que há "indícios que nos levam a concluir que a administração pública em Portugal não interiorizou ainda a existência dos direitos sociais e, como tal, não a transformou numa prática e numa ideologia de serviço" (B. Souza Santos 1987:58), obriga-nos a levantar questões sobre a eficácia da aplicação do princípio da igualdade de oportunidades da escola portuguesa.

O nosso trabalho, portanto, conduz-nos a várias questões: quais são os efeitos da escola democrática numa comunidade semirural? Quais são esses mesmos efeitos sobre a relação "escola-meio" num contexto semirural? Parecem existir poucas dúvidas que, como resultado das relações hierárquicas ténues na escola, a estrutura autoritária da família monoactiva é, de certa forma, posta em questão. E os professores, inevitavelmente, apesar da ênfase na ordem expressiva da escola (que é eficaz na sua função credencializadora só em certa extensão), como resultado desta mesma ordem expressiva, contribuem para o aumento das expectativas dos seus alunos, em relação

ao mercado de trabalho e em relação aos padrões de vida e de consumo. Isto é também resultado do próprio processo de aprendizagem, incluindo o uso e desenvolvimento da linguagem, as ciências e tudo o que compreende a moderna aprendizagem. As entrevistas com alguns professores mostram que eles estão conscientes desta questão e receosos de que a sua acção pedagógica possa exacerbar o "fosso cultural" existente entre a escola urbana e o contexto semirural.

Alguns anos atrás, numa outra conjuntura (em referência ainda a uma outra) escrevemos: "Depois do 25 de Abril, a esquerda em Portugal esteve muito preocupada com a manutenção da separação dos objectivos da educação e as necessidades duma economia capitalista, devido aos efeitos da recessão internacional e a "crise do capitalismo", os quais foram em parte resultado de mudanças na procura de trabalhadores com habilitações mais generalizadas (impedindo, portanto, a entrada dos jovens no mercado de trabalho como mão-de-obra barata). A educação era vista como responsável da preparação de alunos para o mercado de trabalho, assim satisfazendo as necessidades da indústria. Foi argumentado que esse facto constitui, efectivamente, a degradação da educação devido em parte ao disfarce da ligação política com a exploração; identificar os objectivos da educação com as necessidades da indústria (...) era pura e simplesmente alienação" (Stoer 1982: 18-19). Hoje, apesar dos vivos debates em curso nos USA, Inglaterra, França e outros países sobre a relação Escola-Democracia-Trabalho, existe em Portugal um alheamento ao problematizar desta, que também se aplica, como vimos, aos professores entrevistados. Hoje, em Portugal, a democracia está menos dependente da noção de igualdade, e sem dúvida mais relacionada apenas com a igualdade de oportunidades. Este facto, mais a preocupação com a modernização (a entrada na CEE) levou aparentemente a uma reconceptualização da relação "escola-meio" e do papel da escola "democrática", de tal forma que não depende mais, em primeiro lugar, de fornecer educação para combater uma sociedade fortemente diferenciada do ponto de vista social, mas sobretudo da eficácia da escola em preencher os lugares da estrutura ocupacional.

NOTAS

1. Poder-se-ia perguntar se se trata de padrões verdadeiramente equivalentes. A diferenciação de consumo entre os países de centro e os países semipetiféricos não terá efeitos reveladores?
2. Uma excepção parece ter sido a profissionalização em exercício (1979-1985) Ver J. A. Correia (1987); também Luísa Cortesão tem em fase de acabamento a sua tese de doutoramento sobre este mesmo tema.

BIBLIOGRAFIA

- ACKER, Sandra (1981). "No Woman's Land: British Sociology of Education 1960-1979", *Sociological Review*, Vol. 29, nº 1, pp. 77-104.
- ALMEIDA, J. Ferreira de (1986). *Classes Sociais nos Campos*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- BATES, Inge, CLARKE, John, COHEN, Philip, FINN, Dann, MOORE, Robert e WILLIS, Paul (1984). *Schooling for the Dole? The New Vocationalism*, Londres: Macmillan.
- BENAVENTE, Ana, COSTA, António Firmino da, MACHADO, Fernando Luis, NEVES, Manuel Castro (1987). *Do outro Lado da escola*, Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento/Edições Rolim.
- BERNSTEIN, Basil (1977). *Class, Code and Control*, Londres: RKP.
- CARNOY, Martin e LEVIN, Henry (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press.
- CORREIA, José A. (1987). *Interacção entre l'Institution et l'Innovation dans la titularization au Portugal* - Tese de Doutoramento, Universidade de Bordéus II, Section des Sciences de l'Éducation.
- DALE, Roger (1982). "Education and the Capitalist State" in *Cultural and Economic Reproduction in Education*, M. Apple (org.). Londres: Routledge, Kegan Paul.
- DALE, Roger (1984). "Nation State and International System: the world-system perspective" in G. McLennan, D. Held e S. Hall (orgs.), *The Idea of the Modern State* Milton Keynes: OU Press, pp. 183-207.
- DALE, Roger (1986). "Perspectives on Policy-Marking", *E333 Policy-Marking in Education*. Milton Keynes: OU Press, pp. 45-103.
- FURTADO, Carlos Sá (1985) "Resolver os problemas independentemente da CER" in *O Jornal da Educação*, (83) Julho pp. 24-25.
- GRACIO, Sérgio (1986). *Política Educativa com Tecnologia Social*, Lisboa: Livros Horizonte.
- JANOS, Andrew C. (1986). *Politics and Paradigms, Changing Theories of Change in Social Science*, Stanford: Stanford University Press.
- OFFE, Claus (1984). *Contradictions of the Welfare State*, Londres: Hutchinson.
- PINTO, José Madureira (1985). *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos*, Porto: Edições Afrontamento.

- PINTO, José Madureira (1987). "Scolarisation, Rapport au Travail et Transformation des Pratiques Sociales", Comunicação apresentada na Conferência AISLF, Porto, Maio.
- RAMIREZ, Francisco O. BOLI, John (1987). "The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization", *Sociology of Education*, Vol. 60, nº 1, pp. 2-17.
- RODRIGO, Isabel (1986). "Feminização da Agricultura", *Análise Social* (92-93), pp. 643-652.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1985). "Estado e Sociedade na Semiperiferia do Sistema Mundial: o caso português", *Análise Social* (87-88-89), pp. 869-901.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1987a). *Um Discurso Sobre as Ciências*, Porto: Edições Afrontamento.
- SHARP, R. & GREEN, A. (1975). *Education and Social Control*, Londres: RKP.
- STOER, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social, 1970-80 uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- WALL, Karin (1986). "A Divisão Sexual do Trabalho na Agricultura: elementos para o seu estudo", *Análise social* (92-93), pp. 643-652.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1987b) "O Estado, a Sociedade e as Políticas Sociais" – o caso das políticas de saúde "in *Revista Cultura de Ciências Sociais* (28) pp. 13-74
- STOER, Stephen R. (1982) *Educação, Estudo e Desenvolvimento*. Lisboa: Horizonte.
- WALL, Karin (1987). "Modernization et Dynamique Familiale: le cas de la famille paysanne portugaise". Comunicação ao Congresso de "Association des Sociologues de Langue française". *La Sociologie devant le défi de la modernization*. Porto, Faculdade de Letras, 1987.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1974). *The Modern World-System*. Nova Iorque: Academic Press.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1979). *The Capitalist World-Economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1984). *The Politics of the World-Economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIS, Paul (1977). *Learning to Labour*. Londres: Saxon House.

Stephen R. Stoer e Helena Costa Araújo são professores da Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade do Porto, Portugal.