

CHRISTINE ESCALLIER
E NELSON VERÍSSIMO (ORG.)



EDUCAÇÃO E CULTURA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Departamento de Ciências da Educação

CHRISTINE ESCALLIER E NELSON VERÍSSIMO (ORG.)

EDUCAÇÃO E CULTURA

EDUCAÇÃO E CULTURA

CHRISTINE ESCALLIER E NELSON VERÍSSIMO (ORG.)

Educação e Cultura

**II Colóquio do Departamento de Ciências da Educação
da Universidade da Madeira**

e

**VII Colóquio Internacional da Sociedade Europeia de
Etnografia da Educação**

**UNIVERSIDADE DA MADEIRA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
2008**

Educação e Cultura: Actas do II Colóquio do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira e VII Colóquio Internacional da Sociedade Europeia de Etnografia da Educação

Organização: Christine Escallier, 1957- e Nelson Veríssimo, 1955-

Edição: Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira

Apoio: Fundação para a Ciência e Tecnologia, FCT.

Impressão: Grafimadeira, Funchal.

Depósito Legal:

ISBN:

Educação e Cultura

O fenómeno da globalização inclui, naturalmente, um conceito de cultura global, marcado também pela generalização da oferta de educação e pela homogeneização curricular, pelas directrizes internacionais e pelo progressivo apagamento das antigas identidades.

Paralelamente à globalização, afirmam-se movimentos regionais e nacionais que pugnam pela afirmação de valores que marcam a diferença cultural e asseguram a perenidade de uma identidade formulada ao longo de muitas gerações.

Esta problemática tem profundas implicações ao nível da educação. A nossa Escola confronta-se com problemas de identidade pessoal, social e cultural, num tempo particularmente marcado por movimentos migratórios e frequentes deslocações no território da União Europeia.

Os contactos entre diversas culturas marcam o nosso quotidiano e constituem um dos desafios da inevitável globalização. Os Estados começaram a assumir a marca pluricultural das sociedades. Progressivamente, a Escola transforma-se com o multiculturalismo e o interculturalismo.

A emergência de uma educação multicultural ou intercultural suscita estratégias inovadoras, mas também resistências, e ambas importa analisar.

Neste contexto, mostra-se também pertinente trazer ao debate a relação do sucesso ou insucesso escolar com o género, procurando verificar até que ponto se denota aí a influência da herança cultural.

Se à Escola se reconhece a dimensão de microcosmos social e se os Estados-Nação deixaram de representar uma cultura homogénea, a questão da identidade e o papel dos estabelecimentos educativos na sua construção ou perpetuação preenchem parte considerável do binómio Educação – Cultura, tema do II Colóquio do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira e VII Colóquio Internacional da Sociedade Europeia de Etnografia da Educação, realizados, simultaneamente, no Funchal a 6 e 7 de Dezembro de 2006.

Christine Escallier
Nelson Veríssimo

Índice

Conferencias

Situations multiculturelles, phénomène interculturel et travail d'éducation

Patrick Boumard

Catequizar e instruir. O discurso pedagógico missionário no Brasil: algumas notas históricas para a compreensão do encontro e do conflito entre culturas

Nelson Veríssimo

A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais

Carlos Nogueira Fino

Professores na escola de hoje: do difícil equilíbrio entre desafios e perícias

Agostinho Ribeiro

Oficina I – Sucesso/Insucesso: uma questão de género?

Rapazes e raparigas – desiguais desempenhos académicos (Caso do Arquipélago da Madeira no período compreendido entre 1994 e 2000)

Alice Mendonça

Les effets d'une innovation: la pratique de la pêche dans un collège lasallien de Fougère

Luc Jamet

Mechtilde Lichnowsky – um caso de “insucesso escolar”?

Martina Emonts

Succès à l'école – Échec au travail : une question de genre

Christine Escallier

La Déviance Socio-Educative de Género entre Realidades y Mitos

Fernando Sabirón Sierra e Ana Arraiz Pérez

Vivências com a matemática: sucessos e insucessos de dois grupos, um de educadores e outro de alunos finalistas do curso de Educação de Infância da Universidade da Madeira

Ana França Kot-Kotecki

O Insucesso no ensino superior: perspectivas e situações dos alunos do 4º ano via ensino da Universidade da Madeira

António V. Bento

Oficina II – Multiculturalismo/Interculturalismo

Intercultural Sensitivity in international schools

Nigel Bagnall

Plurilinguismo na Universidade de Madeira – Um Caso de Multiculturalismo

Ana Isabel Moniz e Helena Rebelo

L'interculturalité : un paradigme en construction

Driss Alaoui

Cooperação e Multiculturalismo

Zorayda Feitas

Aprender Português Segunda Língua em contexto de Programa Interactivo

Sandra Figueiredo e Carlos da Silva

L'expérience comme appropriation structurante, vers une éducation durable

Claude Falgas

Giroux: uma versão de projecto multicultural

Helena Freitas

Quelle identité pour les enfants bretonnants? Ou l'exemple d'une erreur au niveau théorique et d'un échec au niveau de la pratique

Josette Guéguem

Oficina III – Educação e Identidade

Da cultura escolar à cultura de escola

Renato Carvalho

O papel do educador na formação humana: alguns exemplos da Antiguidade Clássica

Joaquim Pinheiro

Identidades e características dos alunos do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira

António V. Bento e Guida Mendes

Dinâmicas no microcosmo social: o eclipse identitário

Nuno Silva Fraga

Educação e identidade. Discursos relacionados com o currículo formal e o experiencial na Noruega

Sylvi Stenersen

O argumento de decisão na política de clonagem ou de autonomia educativa
Ana Kauppila

Weblog e identidade – uma experiência no 1º Ciclo
Paulo Brazão

Ensino secundário: entre o ensino liceal e o ensino profissional
Liliana Rodrigues

L'expérience comme appropriation structurante, vers une éducation durable
Claude Falgas

Situations multiculturelles, phénomène interculturel et travail d'éducation

Patrick BOUMARD

Université de Bretagne Occidentale (France)

Résumé

Le questionnement interculturel ne va pas de soi. C'est une notion récente, dont il faut interroger l'anamnèse pour en comprendre les enjeux, particulièrement visibles dans le domaine de l'éducation. Spontanément, toutes les sociétés ont tendance à penser la réalité en termes monoculturels, et les différentes structures éducatives, en particulier sous la forme étatique de l'institution scolaire, reproduisent et développent cette conception du monde qui s'est révélée n'être autre chose que l'expression généralisée de l'ethnocentrisme dans la transmission intergénérationnelle.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, il a fallu attendre le colloque international de l'AFIRSE, tenu à Mexico en 1999, pour voir émerger la question des conséquences de la mondialisation sur l'éducation, au centre desquelles figurait bien sûr la prise en compte de l'interculturel.

Nul ne peut plus nier que les sociétés vivent, aujourd'hui en tout cas, à la rencontre de plusieurs cultures. Mais en quel sens faut-il l'entendre ?

La prise en compte des différences est une question de survie, mais d'abord en termes économiques.

C'est le constat que nombre d'affrontements dans le monde sont dus au fait que des problèmes identiques sont appréhendés différemment selon les cultures, et que pour trouver des solutions viables il faut prendre en compte les différences de pensée des uns et des autres.

Autrement dit ces rencontres ont été d'abord envisagées sur le mode de l'inévitable, du pis aller. Historiquement, la reconnaissance de la dimension pluriculturelle du monde apparaît beaucoup plus comme de la réparation que de la construction.

Une deuxième approche, plus sociale et liée aux changements démographiques liés aux formes nouvelles d'immigration, a cherché à donner une dimension plus positive aux situations pluriculturelles. Mais la simple reconnaissance de l'existence de plusieurs éléments culturels divers s'appuie sur la fausse équation selon laquelle deux situations mono culturelles concomitantes produiraient une nouvelle réalité qu'on appellerait multiculturelle.

Il s'agit ici d'une approche plus politique, qui met en avant la notion de société plurielle.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, cette thématique débouchera sur une réflexion sur le métissage, comme ce fut le thème du colloque de l'AFIRSE 2001 à Natal (Brésil).

La valorisation du mélange prend toutefois sa véritable signification épistémologique seulement si le métissage n'est pas pris comme mélange (même enrichissant) de deux éléments purs au départ, mais bien en tant que l'hétérogène est un des fondements de la complexité, pour se référer à la théorie de la connaissance de la connaissance d'Edgar Morin.

Le pluriel est au départ, aussi bien de la réalité sociale que de la réalité psychologique, et il est déconstruit par l'institution. C'est en ce sens qu'on parlera d'interculturel et non de pluri ou de multiculturalisme.

C'est dans le domaine de l'éducation qu'a pu apparaître, à partir des réalités pratiques vécues par les

enfants issus de différentes cultures et amenés à vivre dès le début dans des situations de rencontre culturelle permanente, la notion d'interculturel.

L'interculturel est au coeur du sujet. Et le rôle de l'éducateur est ici, contre l'institué, celui d'abord d'une reconnaissance, ensuite d'un accompagnement compréhensif.

De la prise en compte de l'interculturel spontané chez l'enfant à la déconstruction des certitudes identitaires induites par l'école, c'est une conception de la réalité sociale qui est en cause.

Pour la SEEE, il s'agit d'une réalité pratique toujours en train de s'élaborer.

Et c'est pourquoi l'ethnographie répond avec une grande adéquation à la question de l'interculturel. Toute sa méthodologie, et les concepts récemment produits (reconnaissance des points de vue, oeil ethnographique, détour ethnographique) vont dans ce sens d'une praxéologie qui est au coeur de la problématique éducative.

Enfin, cet interculturel retrouvé, et revendiqué, après ces différents avatars institutionnels, tend à devenir une valeur, et donc à se poser en termes axiologiques. Il donne un jour nouveau à la question de l'identité.

L'interculturel ferait alors un retour fracassant en tant que valeur universelle.

Resumo

Situações multiculturais, fenómeno multicultural e trabalho educativo

A problemática intercultural não se coloca isoladamente. É uma noção recente, relativamente à qual é necessário convocar a memória para melhor compreender os desafios particularmente visíveis no âmbito da educação.

Espontaneamente, todas as sociedades têm tendência para pensar a realidade em termos monoculturais, e as diferentes estruturas educativas, particularmente sob a forma estatal da instituição escolar, reproduzem e desenvolvem esta concepção do mundo que se revelou não ser mais do que a expressão generalizada do etnocentrismo na transmissão intergeracional.

No domínio das Ciências da Educação, foi preciso aguardar o colóquio internacional da AFIRSE, que teve lugar no México em 1999, para assistir à emergência da questão das consequências da mundialização na educação, no âmbito das quais se destacava, claramente, a tomada em consideração da interculturalidade. Ninguém mais pode negar que as sociedades vivem, actualmente e em qualquer caso, na senda das diversas culturas. Em que sentido devemos entendê-lo?

A tomada em consideração das diferenças é uma questão de sobrevivência, antes de mais, em termos económicos.

É a constatação de que o número de confrontos no mundo se deve a uma percepção diversa de problemas idênticos consoante as culturas e que, para encontrar soluções viáveis, é necessário considerar as diferenças de entendimento de umas e de outras.

Dito de outra forma, estes encontros foram inicialmente entendidos como um modo do inevitável, como um mal menor. Historicamente, o reconhecimento da dimensão pluricultural surge mais como uma reparação do que como uma construção.

Uma segunda abordagem, mais social e ligada às mudanças demográficas decorrentes das novas formas de imigração, procurou outorgar uma dimensão mais positiva às situações pluriculturais. Mas o simples reconhecimento relativo à existência de vários elementos culturais diversos, radica na falsa equação segundo a qual duas situações monoculturais concomitantes produziriam uma nova realidade a que designáramos multicultural.

Reside aqui uma abordagem mais política, que invoca a noção de sociedade plural.

No domínio das Ciências da Educação, esta temática desembocará numa reflexão acerca da mestiçagem, como foi o caso do Colóquio da AFIRSE 2001, em Natal, (Brasil).

A valorização da mescla assume o seu verdadeiro significado epistemológico na condição em que a mestiçagem não seja entendida como a mistura (mesmo que enriquecedora) de dois elementos inicialmente puros, mas assumindo a heterogeneidade como um dos fundamentos da complexidade, para nos referirmos à teoria do conhecimento de Edgar Morin.

A pluralidade é, à partida, tanto a realidade social como a realidade psicológica, e é desconstruída pela instituição. É neste sentido que abordaremos a interculturalidade e não no de pluri ou de multi-culturalismo.

É no domínio da educação que pôde surgir, a partir de realidades práticas vividas pelas crianças oriundas de diferentes culturas e constringidas a viver desde sempre em situações de confronto cultural

permanente, a noção de interculturalidade.

A interculturalidade está no centro da questão. E o papel do educador é, aqui, contra o instituído, primeiramente de um reconhecimento e, posteriormente, de um acompanhamento compreensivo. Da tomada em conta da interculturalidade espontânea, na criança, até à desconstrução das certezas identitárias induzidas pela escola, há uma realidade social que é colocada em causa. Para a SEEE, trata-se de uma prática em permanente elaboração.

E é por isso que a etnografia responde com uma grande adequação à questão da interculturalidade. Toda a sua metodologia e os conceitos recentemente criados (reconhecimento dos pontos de vista, olhar etnográfico, desvio etnográfico) encaminham-se no sentido de uma praxeologia que reside no centro da problemática educativa.

Enfim, esta interculturalidade reencontrada e reivindicada, na sequência destas diferentes mudanças institucionais, tende a tornar-se um valor e, conseqüentemente, a posicionar-se em termos axiológicos. Dá uma nova luz à questão da identidade.

A interculturalidade protagonizaria, então, uma evolução invulgar enquanto valor universal.

Le questionnement interculturel ne va pas de soi. C'est une notion récente, dont il faut interroger l'anamnèse pour en comprendre les enjeux, particulièrement visibles dans le domaine de l'éducation.

Spontanément, toutes les sociétés ont tendance à penser la réalité en termes monoculturels, et les différentes structures éducatives, en particulier sous la forme étatique de l'institution scolaire, reproduisent et développent cette conception du monde qui s'est révélée n'être autre chose que l'expression généralisée d'un ethnocentrisme répressif dans la transmission intergénérationnelle.

Dans de nombreuses langues, le nom de la société signifie « homme » (Sioux, Inuits, Roms etc.). D'où la xénophobie naturelle liée à la peur de la différence, visible chez le petit enfant.

A distinguer du racisme, qui repose sur une hiérarchie, un classement, et qui se présente donc comme un discours scientifique. Le racisme a triomphé au XIX^e, avec des savants comme Gobineau, et s'est prolongé jusqu'aux théoriciens nazis.

Mais aujourd'hui, la dimension multiculturelle de la vie sociale a envahi la société. C'est un fait qui s'est imposé de manière incontestable.

Le problème se pose alors en termes imprévus : peut-on parler de citoyenneté républicaine ou de citoyenneté culturelle ? Et l'école s'affronte à cette contradiction qu'historiquement, elle doit instruire et non éduquer.

Or, aujourd'hui elle se donne des tâches d'éducation : éducation à la santé, éducation à l'environnement, éducation à la citoyenneté.

Dans l'Europe actuelle, cela pose deux types de difficultés :

D'une part, l'école inculque des normes. Elle prétend former à l'éthique (différent de l'apprentissage des maths). Comment rendre crédible le message axiologique de l'école ?

D'autre part, que devient l'Europe si l'idée du citoyen et du lien civique est en chute libre ?

On veut construire une citoyenneté européenne sur des citoyennetés nationales en crise (chauvinisme, immigration, communautarisme émergent).

1. Le principe de réalité (Pluriculturalisme accepté)

La dimension multiculturelle reconnue comme acceptée, encore faut-il bien comprendre d'où elle vient.

La prise en compte des différences est une question de survie, mais d'abord en termes économiques.

C'est le constat que nombre d'affrontements dans le monde viennent du fait que des problèmes identiques sont appréhendés différemment selon les cultures, et que pour trouver des solutions viables il faut prendre en compte les différences de pensée des uns et des autres.

Autrement dit ces rencontres ont été d'abord envisagées sur le mode de l'inévitable, du pis aller. Historiquement, la reconnaissance de la dimension pluriculturelle du monde apparaît beaucoup plus comme de la réparation que de la construction.

Une dimension sociale

Le multiculturalisme dans sa version américaine vient de la faillite des politiques d'intégration et d'assimilation jusqu'aux années 63 (le melting pot)

D'où le système de «affirmative action» (discrimination positive) et la «political correctness» qui concerne le respect des minorités communautaires, remplaçant le melting pot par le «salad bowl» (macédoine ou mosaïque)¹

Ainsi, la notion de multiculturalisme vient de la crise des représentations politiques des démocraties, qui découle elle-même de la philosophie politique du XVIII^e siècle, laquelle élabore des pactes liant les individus à l'intérieur de la culture universelle commune de l'Humanité.

D'où la mission impossible de l'Etat républicain, mis en cause par le multiculturalisme et la mondialisation : la réalité sociale multiculturelle n'est pas pensable dans les termes de la philosophie des Lumières².

Diversités nationales

La problématique interculturelle n'apparaît pas au même moment, ni pour les mêmes raisons d'un pays à l'autre en Europe. D'où un usage et même des significations différentes.

Allemagne, années 80 : perspective de la réunification

France : contexte éducatif (intégration des immigrés deuxième génération)

Espagne : plus élargi (les régionalismes)

Portugal : un changement de situation migratoire

Italie : très récent. Pays européen frontière avec l'Afrique noire (depuis la fermeture de la France) et avec l'Europe de l'Est (chute du Mur de Berlin)

Un cas intéressant : le Mexique, qui travaille sur les mélanges inter-indiens (image inversée des études nord-américaines sur les Hispanos dans les années 80)

En Europe, la question interculturelle est donc souvent liée aux flux migratoires.

¹ Schlesinger Arthur M., *Desuniting of America : Reflexions on a multicultural Society*, 1991

² Cf. infra, 3. 1.

La question des langues

On part de l'idée de changement de logique culturelle des migrants, et on s'est donc intéressé d'abord à l'acculturation. Mais la réalité historique est plus compliquée.

Les premiers questionnements ont été : Comment les immigrés vivent-ils l'articulation communauté/citoyenneté ? On a pu observer une préservation folklorique des langues d'immigration, particulièrement en France, qui a reçu au XX^e siècle des vagues successives d'immigration : Polonais, Italiens, Espagnols, Portugais, Maghrébins et Africains.

Mais il y a un décalage entre représentations et réalité sur culture et identité³ Le « parler jeune » et l'accent des « banlieues » bouleversent par exemple les images de langues statiques, et imposent le multiculturalisme, de fait, même à l'école.

Deux exemples concernant l'histoire de la France.

Les Vikings : leur langue s'est perdue en trois générations en Normandie au VIII^e siècle, tout simplement parce que seuls les hommes faisaient les expéditions, qu'ils ont épousé des femmes locales, et que les enfants ont privilégié la langue de leur mère.

Le latin en Gaule. Les Gallo-romains croyaient parler latin. Charlemagne a dû faire venir l'Anglais Alcuin pour donner des cours de latin afin de lire les textes sacrés et dire la messe⁴. Il ne s'agit donc nullement d'une démocratisation de la lecture de la langue profane, mais au contraire d'un retour vers la langue de la religion.

2. L'interculturalité comme enrichissement (Interculturalité revendiquée par valorisation des échanges)

Une deuxième approche, plus sociale et liée aux changements démographiques liés aux formes nouvelles d'immigration, a cherché à donner une dimension plus positive aux situations multiculturelles. Mais la simple reconnaissance de l'existence de plusieurs éléments culturels divers s'appuie sur la fausse équation selon laquelle deux situations monoculturelles concomitantes produiraient une nouvelle réalité qu'on appellerait multiculturelle.

Il s'agit ici d'une approche plus politique, qui met en avant la notion de société plurielle.

- Rapport entre la mondialisation et le néo-libéralisme

Les Etats-nations sont en crise. Crise de la citoyenneté. Le multiculturalisme est critiqué. Plusieurs études internationales récentes montrent qu'il peut pourtant fonctionner, s'il signifie reconnaissance des peuples minoritaires.⁵ Un bon exemple est celui du Québec, où la société se prétend interculturelle, alors qu'elle est multiculturelle. Au Canada, existe

³ Verbunt Gilles, *La société interculturelle*, Seuil, 2001.

⁴ Walter Henriette, *L'aventure des langues en Occident*, EGF, 1996.

⁵ Lenoir Yves, in B.Mabillon-Bonfils (dir.), *Violences scolaires et culture(s)*, L'Harmattan, 2005.

une reconnaissance, récente, des peuples minoritaires (Amérindiens et Inuits), liée d'assez près à la remise en cause de l'hégémonie culturelle des WASP aux USA, par les Afro-Américains et les Chicanos.

On peut même constater dans certains cas la coexistence d'un Etat multiple et d'identités juxtaposées, comme essaie de le faire le Brésil⁶ avec le développement de la FUNAI⁷. Mais cette situation particulière est-elle transposable ?

- Les limites du multiculturalisme

Le multiculturalisme à l'échelle nationale demeure difficile, parce que :

Très souvent, les droits n'existent pas pleinement (problème politique majeur dans la France actuelle, comme l'a montré la crise des banlieues en 2005)

Le multiculturalisme peut mener au communautarisme (Canada, Allemagne, Pays-Bas, Grande-Bretagne)

Risques de séparatisme (Québec, Belgique, Catalogne)

Eclatement (Slovaquie, ex-Yougoslavie)

On assiste à des contradictions étonnantes. Par exemple, en Catalogne, l'imposition du catalan comme seule langue officielle a entraîné un renversement de diglossie au bénéfice de castillan. Au Québec, le multilinguisme censé favoriser le français comme langue minoritaire oblige aujourd'hui à accepter le développement de l'anglais, qui est choisi par la majorité des immigrants.

- Société multiculturelle et école interculturelle.

La lente progression de l'interculturel au Portugal.

Le cas du Portugal⁸ est étudié par Manuel Barbosa, de l'université de Braga. Cet auteur montre la difficulté de passer d'une culture nationale, blanche et catholique, à l'acceptation du métissage et de l'interculturel à l'école.

Il n'est plus raisonnable de nier que la société portugaise est devenue hétérogène et métissée.

L'Etat portugais, dans une loi de 1986, veut donner un sens civique à l'école (loi sur les fondements du système éducatif)

L'école portugaise prétend donc lutter d'une part contre l'assimilation, par reconnaissance et valorisation des différences culturelles, et d'autre part contre le communautarisme avec le refus des tribus ethniques. L'alternative multiculturelle passe par le dialogue et la négociation.

L'école doit officiellement être la structure d'accueil et de reconnaissance de l'altérité culturelle de tous les écoliers. Le Portugal propose donc une réponse qui se veut interculturelle à l'école à la difficile multiculturalité sociale :

Formation interculturelle des enseignants

⁶ Fleury Renaldo, "Desafios à educação popular no Brasil", in *Educação, sociedade e culturas* n°16, Universidade da Santa Catarina, 2001.

⁷ FUNAI : Fundação Nacional do Índio.

⁸ Barbosa M. & Gonçalves J., *Escola e cidadania*, Terra Labirinto, 2003.

Programmes qui accueillent la diversité culturelle
Supports didactiques incluant les différentes ethnies
Analyse des pratiques pédagogiques

Toutefois, selon Barbosa, le bilan est mitigé. On pourrait suggérer que la réponse par le système éducatif n'est pas la dimension la plus pertinente pour envisager la situation. Il serait sans doute plus fécond de partir d'une constatation d'ordre social et historique : le plus vieil Etat-nation d'Europe est devenu un pays d'immigration après avoir été un pays d'émigration.

- La pédagogie interculturelle

Pour bien comprendre cette difficulté, il faut prendre l'interculturel à la bonne échelle : au niveau micro. C'est pourquoi l'analyse institutionnelle s'est intéressée, en particulier dans le cadre des échanges franco-allemands, à une forme de pédagogie interculturelle.

Au départ, la pédagogie interculturelle est liée à l'immigration, pensée en termes de handicap et de manque⁹. Mais l'identité culturelle est une construction du sujet autant qu'une construction sociale. C'est pourquoi, à travers l'OFAJ¹⁰, la perspective des pédagogues français et allemands a été, depuis l'après-guerre, d'ouvrir l'esprit de tous les élèves à la diversité et au dialogue par les échanges et les interactions.

Lucette Colin propose alors de distinguer entre Savoir de l'interculturel, tel qu'éprouvé spontanément par les enfants, et savoir SUR l'interculturel, répondant à la nécessité de penser et de synthétiser ces expériences.

3. L'interculturel au coeur du sujet (crise et dérives)

Toutefois, ces expériences au niveau du micro-social ne résolvent pas de façon globale la question du multiculturalisme¹¹.

En France, le multiculturalisme se heurte à une difficulté spécifique, liée à la confusion historique entre république et démocratie, laquelle entraîne que celui-ci semble correspondre à deux projets contradictoires : la promotion sociale par l'intégration, et la reconnaissance de communautés ethnico-religieuses, avec le paradoxe qui consiste à insister sur ce qui divise pour unir.

Mais ce qui peut apparaître comme des dérives se présente surtout comme un nœud de contradictions.

1. L'héritage des Lumières

⁹ Colin Lucette, *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Anthropos, 1996.

¹⁰ OFAJ : Office Franco-Allemand de la Jeunesse.

¹¹ Lenoir Y., Xypas C. & Jamet C., *Ecole et citoyenneté : un défi multiculturel*, Armand Colin, 2006.

Les philosophes du XVIII^e siècle introduisent la dimension de la modernité en articulant la notion de droit (liberté d'opinion, liberté de la personne, égalité devant la loi) sur des institutions qui garantissent ces droits. Le sens moderne de la citoyenneté trouve son illustration chez trois auteurs majeurs : Locke, avec la *Lettre sur la tolérance* (1684), Voltaire, avec le *Traité sur la tolérance* (1783) et Kant, en particulier dans *Qu'est-ce que les Lumières ?* (1784).

Mais la pensée moderne ne peut **pas penser la pluralité** des cultures. L'hétérogénéité du donné social est en quelque sorte réparée par l'homogénéité de la raison citoyenne. L'universalité contenue dans la notion d'humanité et du triomphe de la raison suppose une unicité de la culture, avec du point de vue éducatif le postulat d'éducabilité cognitive.

De ce point de vue, l'école républicaine tient un discours de hiérarchie, puisque son rôle historique est de diffuser LA culture, de résister à la société civile au nom de la cité savante.

L'école des citoyens doit maîtriser l'école de la nature

2. Démocratie et République

Dans l'histoire et la culture de la France, on confond souvent République et Démocratie, en lien direct avec la Révolution de 1789, l'abolition des privilèges et l'instauration de la République.

Cet allant de soi culturel a été remis en cause lors d'un travail effectué dans le cadre de mon laboratoire à propos de la scolarisation des enfants tsiganes dans l'ouest de la France¹², où on s'est aperçu que les revendications spécifiques d'alphabétisation ne pouvaient pas être prises en compte par l'offre de scolarisation, et que l'éducation à la citoyenneté se heurtait au respect des cultures.

Du côté de la République, on a une forme de gouvernement liée à une organisation politique qui affirme que la société est régie par des lois, applicables à tous.

Du côté de la démocratie on est en présence d'une doctrine politique qui insiste sur la souveraineté exercée par tous.

D'un côté l'égalité, de l'autre la liberté.

D'un côté l'universel monoculturel et sa conséquence pédagogique, de l'autre la multitude des particularités et des points de vue, nécessairement multiculturels.

Dans ce dilemme, comment voir clair ?

Ce choc imprévu en démocratie et république oblige à donner une nouvelle dimension à l'interculturel, qui ne peut pas être de simple revendication d'un espace de liberté, mais qui passe par la construction d'un nouveau modèle politique.

La liberté d'expression est le préliminaire fondateur de la démocratie. Mais de quelle démocratie parle-t-on ? La démocratie de fonctionnement de l'Etat peut s'opposer à la démocratie de la vie civile. En ce sens la réponse par l'égalité de tous devant la loi est culturellement négatrice et épistémologiquement réductrice. Mais il faut faire attention, à l'inverse, à une valorisation sans repère qui mène facilement au **multiculturalisme**

¹²Boumard P. (dir.), *La scolarisation des Enfants du Voyage en Bretagne*, Laboratoire « Microsociologies de l'éducation », Université Rennes 2, 2000.

normatif. La culture n'est pas un donné (ethnique ou religieux), mais une implication. Le monde social n'est pas une juxtaposition de communautés. Le communautarisme n'a donc pas de place dans une société valorisant la justice, qui ne peut se confondre ici avec la justesse.

3. Les paradoxes du culturel

Les différents pays européens se trouvent, les uns après les autres, affrontés à cette émergence du phénomène multiculturel, auquel personne n'était sérieusement préparé, et qu'il faut aujourd'hui traiter sous la contrainte de l'urgence.

- Le multiculturalisme britannique

Cette notion fut inventée dans les années 60 par la gauche britannique, dans le but d'accueillir les populations de l'ex-Empire. Je me souviens que la première fois que j'ai débarqué en Angleterre (1971), j'ai vu sur un mur une inscription « I hate Pakis » (Je hais les Pakistanais). Mes amis britanniques m'ont expliqué que c'était le fait de groupuscules néo-nazis, extrêmement marginaux et qui ne représentaient rien. Le multiculturalisme officiel était en train de rendre obsolète ces petites scories de xénophobie.

Un quart de siècle plus tard, on assiste à un retournement. La réduction de la culture à la religion a entraîné une confusion entre liberté culturelle et conservatisme culturel. Petit à petit, le multiculturalisme qui était censé signifier ouverture à l'autre, curiosité, échange, a évolué vers le simple voisinage. La séparation l'emporte aujourd'hui sur le partage, dans la réalité britannique.

C'est pourquoi on assiste à un retournement, qui ressemble un peu à la situation française, avec une tradition politique exactement inverse (république française vs démocratie anglaise). Le gouvernement travailliste, récemment, a tenté de développer l'intégration plus que le multiculturalisme. Mais la culture politique anglaise ne correspond pas à cette conception, non plus que l'échec du multiculturalisme qui a conduit à une ségrégation culturelle. On observe dans les grandes villes anglaises des quartiers entièrement musulmans, ce qui entraîne qu'il n'y a pas d'emprise des valeurs de la majorité (anglicane). La ségrégation culturelle est à la fois effet et cause de la ségrégation résidentielle.

Ainsi la question du voile, qui a occupé la France il y a quelques années en termes d'invasion de la religion dans le domaine public, est posée en Angleterre non en termes religieux, mais de communication (le voile, dissimulant le visage et la bouche de la femme musulmane, empêche la communication).

- Plusieurs autres pays européens, devenus largement pays d'immigration maghrébine et turque (Allemagne, Hollande, Danemark, Belgique), essaient tant bien que mal de trouver un équilibre entre intégration et multiculturalisme, équilibre improbable tant qu'on pensera en termes de cohabitation et non d'interactions.

Remarquons que le culturel montre à cette occasion son importance comme substrat du social, manifesté en termes politiques. Il faut replacer cette question dans le contexte politique mondial post guerre froide. Après l'éclatement de l'URSS, il n'y a plus d'ennemi

identifié pour l'occident chrétien. Il faut donc chercher d'autres explications sur la menace auto-justificative. Le **culturel** alors revient au galop, comme on peut le voir à propos de l'entrée de la Turquie dans l'Europe et des nombreuses réactions dans les pays d'Europe occidentale. En ignorance complète de l'histoire des racines de l'Europe (la guerre de Troie se passe en Turquie), étayée sur une confusion entre le culturel et le religieux, on pose une question historiquement absurde : comment un pays musulman pourrait-il devenir européen ?

- L'interculturel comme alternative aux impasses du multiculturalisme apparaît clairement dans le cas des populations tsiganes. L'équipe du laboratoire de Rennes qui avait travaillé sur la scolarisation des enfants tsiganes en Bretagne¹³ avait envoyé des chercheurs dans d'autres régions : l'Andalousie, l'Alsace, la Catalogne française et le Béarn.

Nous avons été amenés à constater que des situations différentes concernant l'habitat et la langue induisent des réponses différentes au plan des stratégies sociales d'éducation. Selon que les populations tsiganes sont nomades, semi-sédentaires ou sédentarisées (comme les Gitans d'Andalousie), la demande concernant l'offre éducative est très contrastée. Selon les cas, la demande peut être d'écoles spécifiques, d'intégration complète ou de scolarisation partielle.

La question de la langue impose également des réponses différentes, selon que les familles parlent une langue spécifique (le payo pour les Gitans, différentes formes de romani pour les Roms de l'Est de la France), ou du français mêlé d'expressions manouches assimilées fautivement à du patois (populations tsiganes de l'Ouest de la France), l'institution devra installer l'interculturel par des voies éducatives différentes.

Une conclusion majeure à ces diversités est que toute solution simplificatrice est vouée à l'échec. Si on considère la question actuelle des Roms dans certains pays d'Europe centrale (Hongrie, Slovaquie, Tchéquie), où une politique européenne essaie depuis plusieurs années de sortir les populations tsiganes de la stigmatisation et de l'exclusion qui étaient leur lot sous les régimes staliniens, on constate que les meilleures intentions multiculturelles peuvent entraîner des résultats inverses.

En effet, la discrimination positive (subventions européennes aux écoles qui accueillent les enfants des minorités et qui enseignent le romani) entraîne des effets pervers, comme la création de classes où ne se retrouvent que des Roms, d'où une ghettoïsation qui accentue l'exclusion. On note que se produit l'effet inverse de la situation des musulmans d'Angleterre, qui se regroupent dans des quartiers choisis, ou des villages gitans d'Espagne, qui revendiquent un traitement égalitaire par rapport au reste de la population.

La seule réponse proposée alors est celle du recours à la justice, en invoquant le non respect de la loi par les écoles qui refusent d'accueillir des Roms, ce qui constitue un aveu d'impuissance d'un point de vue multiculturel même.

- Réduction du culturel au religieux, mais aussi du religieux au culturel

¹³ Boumard P., *op. cit.*

En 2006, l'administration vaticane change le statut des relations avec l'islam : les relations entre l'islam et le christianisme ne relèvent plus du Conseil pontifical pour le dialogue inter-religieux, mais du Conseil pontifical pour le dialogue des cultures.

Ce qui réduit l'islam à une culture religieuse.

Considérer les musulmans qui vivent en Europe comme représentants d'une culture semble, à première vue, favoriser une conception multiculturelle de la société. Mais c'est l'inverse : cela donne une conception de la société comme juxtaposition de communautés, induisant discriminations et stigmatisations¹⁴.

Une politique de la justice sociale, à vocation universelle, entraîne la reconnaissance des religions comme des opinions (*δοξα*), mais n'a rien à voir avec un multiculturalisme qui serait nécessairement normatif (pas le droit de toucher aux musulmans, aux juifs, aux homosexuels, aux obèses, aux nains, aux handicapés, etc.)

On peut penser que le multiculturalisme n'a pas de réponse propre lui permettant de résoudre ces contradictions. Il faudra poser la notion d'interculturel, et en particulier dans sa dimension éducative, pour sortir de cette impasse.

C'est effet dans le domaine de l'éducation qu'a pu apparaître, à partir des réalités pratiques vécues par les enfants issus de différentes cultures et amenés à vivre dès le début dans des situations de rencontre culturelle permanente, la notion d'interculturel.

L'interculturel est au cœur du sujet. Et le rôle de l'éducateur est ici, contre l'institué, celui d'abord d'une reconnaissance, ensuite d'un accompagnement compréhensif.

De la prise en compte de l'interculturel spontané chez l'enfant à la déconstruction des certitudes identitaires induites par l'école, c'est une conception de la réalité sociale qui est en cause.

4. L'interculturel comme valeur de la complexité

- L'interculturel est premier.

Si on considère que l'interculturel est la première situation de la vie, fondateur de la proto-identité du sujet, la démarche éducative cohérente consistera à déconstruire le monoculturalisme de l'école, qui est acquis, simple effet d'un choix sociétal.

Les enfants, et particulièrement dans le contexte scolaire, sont amenés à interpréter en permanence une réalité étrange, avec ses codes et ses normes qui ne se dévoilent pas spontanément mais qui prennent sens dans les interactions entre l'acteur et la société. L'enfant en situation d'école, alias « élève », n'a d'autre solution que de se comporter comme un **ethnologue profane** dans le petit monde de l'école. Dans cette perspective, le pluriel fondateur du sens se décline immédiatement en termes d'interculturel, et une il ne suffit pas de parler d'une école plurielle pour en faire une école interculturelle.

Pour l'enfant, la dimension interculturelle est contemporaine de son interprétation du monde, mais aussi de ses stratégies cognitives, comme on peut le constater dans toutes les

¹⁴ Cherif Mustapha, *L'islam : tolérant ou intolérant*, Paris, Sodis, 2006.

pratiques issues des pédagogies critiques (on pense en particulier aux pédagogies institutionnelles et surtout autogestionnaires).

D'autre part, nous avons tous plusieurs cultures en même temps : professionnelle, nationale, locale, régionale, religieuse, idéologique. Ces cultures ont des frontières étanches, qu'on pourrait comprendre en termes d'indexicalité.

D'où une double difficulté : ne pas faire de ces cultures des objets figés, tout en les prenant en compte dans leur spécificité, mais aussi considérer que la construction même de la personnalité de l'enfant est baignée dans la dimension interculturelle dès sa naissance. En effet, son père et sa mère ont des cultures différentes, et le bébé, tel un ethnologue dans une tribu inconnue, doit décoder en permanence ces deux théatralités culturelles pour bâtir la sienne propre, qui sera à la fois multiculturelle en ses origines et interculturelle dans son élaboration.

- La situation interculturelle est micro et non macro

Au contraire du multiculturalisme, qui s'envisage historiquement au niveau macro-social, l'interculturel, fondé sur les interactions entre les sujets, suppose des situations micro.

Bien sûr l'autre est souvent considéré comme un mystère, élément largement fondateur des vocations ethnologiques. Mais d'une part il faut affronter les dimensions anxigènes (le jeu permanent entre schizophrénie et paranoïa) de la démarche ethnologique, comme l'a noté G. Lapassade dans ses travaux sur les transes (Stambuli en Tunisie et Gnaouas au Maroc)¹⁵, d'autre part et surtout on peut considérer que c'est la peur de la proximité qui explique l'intérêt ethnologique pour l'exotisme. Il y a donc un effort culturel à faire pour revenir affronter la dialectique entre soi et l'autre dans la situation de proximité qui est le lieu de l'ethnographie de l'éducation au sens de la SEEE.

Ainsi, l'œil ethnographique, souvent considéré comme un élément essentiel de la méthodologie de l'ethnographie de l'éducation (source du détour ethnographique, qui consiste à reconnaître et adopter le point de vue de l'autre), est d'abord un chemin culturel.

- Le **métissage** comme valeur

La valorisation du mélange prend toutefois sa véritable signification épistémologique seulement si le métissage n'est pas pris comme simple addition (même enrichissante) de deux éléments purs au départ, mais bien en tant que l'hétérogène est un des fondements de la complexité, pour se référer à la théorie de la connaissance d'Edgar Morin.

C'est parce les interactions sont au départ, aussi bien de la réalité sociale que de la réalité psychologique, qu'on parlera d'interculturel et non de pluri ou de multiculturalisme.

¹⁵ Georges Lapassade, « L'obstacle ethnique en ethnographie », in *Dossiers pédagogiques*, Université de Tétouan (Maroc), 1998.

L'Interculturel s'appuie sur une philosophie du brassage, comme alternative à la logique de l'institution qui, même dans ses versions les plus permissives, ne peut dépasser le multiculturalisme.

Du brassage des acteurs au mélange des sujets, on atteint la notion de métissage. Mais le sujet métis n'est pas seulement mélangé, il pose d'emblée la question ontologique de soi comme un autre.

Du point de vue éducatif, cette altérité nécessaire ne prend sens que dans l'hypothèse de la dissociation¹⁶, reconnaissant l'enfant comme plusieurs. En effet, sauf à partir dans des délires métaphysiques, il faut analyser de manière pragmatique les stratégies multiples exhibées sans cesse par les enfants, et auxquelles seules peuvent répondre des analyses anthropologiques menées en termes d'interculturel.

- L'éducation comme porteuse de l'interculturel (et réciproquement)

Pour la SEEE, le phénomène éducatif désigne une réalité pratique toujours en train de s'élaborer.

Et c'est pourquoi l'ethnographie répond avec une grande adéquation à la question de l'interculturel. Toute sa méthodologie, et les concepts récemment produits (reconnaissance des points de vue, œil ethnographique, détour ethnographique) vont dans ce sens d'une praxéologie qui est au cœur de la problématique éducative.

Enfin, cet interculturel retrouvé, et revendiqué, après ces différents avatars institutionnels, tend à devenir une valeur, et donc à se poser en termes axiologiques. Il donne un jour nouveau à la question de l'identité.

L'interculturel peut être considéré comme une valeur de la complexité. En effet, Edgar Morin lui-même souligne la dimension éthique de la pensée complexe, en particulier en tant qu'éthique de la résistance :

* Résistance à la pensée simplificatrice (épistémologie de l'homogénéité)

* Résistance au consensus académique (politique de l'institué)

* Résistance à l'obéissance à la norme (répression des déviations)

L'interculturel se présente comme la manifestation intersubjective de la complexité en tant que pensée de la liberté. Non pas une liberté métaphysique, non pas une liberté abstraite. L'interculturel, signe d'une liberté au sens politique, fait alors un retour fracassant en tant que valeur universelle.

¹⁶ Patrick Boumard, Georges Lapassade, Michel Lobrot, *Le mythe de l'identité*, Paris, Anthropos, 2006.

Catequizar e instruir.
O discurso pedagógico missionário jesuíta no Brasil: algumas notas históricas para a compreensão do encontro e do conflito entre culturas

Nelson VERÍSSIMO
Universidade da Madeira (Portugal)

Resumo

A actividade missionária possibilitou contactos próximos entre os povos indígenas e os mensageiros do Evangelho. No Brasil, os missionários, despojados de quase tudo, embrenharam-se por rios e florestas, aprenderam as línguas indígenas, compuseram gramáticas e catecismos nestas línguas, e serviram-se dos recursos da natureza para melhor transmitirem a mensagem de salvação. Empenharam-se na defesa dos índios, quando os colonizadores se mostravam irredutíveis nos seus propósitos escravistas. Fundaram aldeias e impuseram regras de sociabilidade aos nativos. Exigiram-lhes que renunciassem à poligamia e à antropofagia, bem como a alguns costumes considerados bárbaros. Ensinaram-lhes a ler e escrever, introduziram novas técnicas agrícolas e pecuárias, apresentaram-lhes alfaias desconhecidas, sempre sob os desígnios da Boa Nova.

Nesta conferência, analisaremos, ainda que de forma sucinta, o discurso pedagógico missionário do ponto de vista da interculturalidade, conjugado com o natural espírito de proselitismo que o animava, fazendo referência breve ao processo de alegorização, comum na época, que estabelecia analogias entre o mundo natural e o moral.

Résumé

Catéchiser et instruire. Le discours pédagogique missionnaire au Brésil : quelques notes historiques pour la compréhension du contact et du conflit entre les cultures

L'œuvre missionnaire a permis d'établir des liens étroits entre les peuples indigènes et les messagers de l'Évangile. Au Brésil, les missionnaires, pourvus de presque rien, s'en sont allés par les fleuves et les forêts, ont appris les langues indigènes, ont composé des grammaires et des catéchismes dans ces langues et se sont servis des ressources de la Nature pour mieux transmettre le message du Salut. Ils se sont engagés dans la défense des indiens, quand les colonisateurs se montraient irréductibles dans leurs positions esclavagistes. Ils ont fondé des villages et ont imposé des règles de sociabilité aux natifs. Ils leur ont exigé de renoncer à la polygamie et à l'anthropophagie, ainsi qu'à d'autres coutumes considérées comme barbares. Ils leur ont appris à lire et à écrire, ont introduit des techniques agricoles et d'élevages, leur ont présenté des outils inconnus, toujours à dessein de la Bonne Nouvelle.

Dans cette conférence, nous analyserons, bien que succinctement, le discours pédagogique missionnaire du point de vue de l'interculturalité, articulé avec le naturel esprit de prosélytisme qui l'animait, tout en faisant une brève référence au procès d'allégorisation commun à l'époque qui établissait des analogies entre le monde naturel et le monde moral.

Pêro Vaz de Caminha, na sua *Carta do Achamento*, de 1 de Maio de 1500, considerava ser a salvação das gentes o melhor fruto que se poderia fazer na Terra da Vera Cruz e recomendava ao rei D. Manuel I que «esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar.» (Caminha, 2000, p. 30; Leite, 1938, p. 3; Couto, 1997, p. 313).

As primeiras tentativas de evangelização da *Terra dos Brasis* pertenceram a frades franciscanos, entre os índios Tupiniquins e Carijós. Contudo, não foram bem sucedidas.

Com a instituição das capitâneas hereditárias em 1534, surgem as primeiras paróquias, sob a jurisdição do prelado do Funchal até 1551, ano em que se fundou o bispado de Salvador da Baía.

No início de 1549, com o estabelecimento do governo-geral, desenhava-se nova política de colonização do Brasil, que contou, desde o início, com a colaboração de missionários jesuítas. No regimento de 17 de Dezembro de 1548, dado a Tomé de Sousa, primeiro governador-geral, declarou-se que «o principal fim porque se manda povoar o Brasil é a redução do gentio à fé católica [...] e convém atraí-los à paz para o fim da propagação da fé e aumento da povoação e comércio».

Os primeiros padres e irmãos da Companhia de Jesus aportaram à Baía, a 29 de Março de 1549. Eram eles os Padres Manuel da Nóbrega, António Pires, Leonardo Nunes, Juan de Azpilcueta Navarro e os irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jácome, que ali chegaram na armada do primeiro governador-geral.

Já a 6 de Janeiro de 1550, o Padre Manuel da Nóbrega, em carta dirigida ao Provincial de Portugal, dava conta de índios injustamente escravizados, solicitando a intervenção do rei, através do envio de inquisidores e comissários, a fim de se pôr cobro a esta situação (cit. por Couto, 1997, pp. 313-314). Esta missiva revela que, desde o início da sua presença no Brasil, os jesuítas procuraram disciplinar o comportamento dos colonos no seu relacionamento com os indígenas. Apelava, por isso, o padre jesuíta para que fossem libertados os escravos mal-havidos e que os colonos não vivessem em concubinato com mulheres indígenas.

As práticas pecaminosas dos colonizadores preocupavam tanto os padres da Companhia quanto alguns costumes dos índios, em particular, a antropofagia, a poligamia e as práticas mágicas. A fundação de aldeamentos correspondeu à necessidade de facilitar a catequese, mas também a uma política de afastamento dos recém-baptizados do convívio com gentios antropófagos, polígamos ou dados à luxúria e à feitiçaria, fixando-os numa determinada localidade, evitando, assim, os missionários conhecidos inconvenientes da vida nómada, designadamente de práticas não conciliáveis com o cristianismo.

A evangelização constituiu, na verdade, desígnio primordial dos companheiros de Inácio de Loiola, mesmo antes da instituição oficial da Companhia de Jesus. Na *Fórmula do Instituto*, de 1539, referia-se já que os sete pioneiros tinham por objectivo difundir o Evangelho quer «para entre os Turcos, quer para os novos mundos ou para entre os luteranos, ou para quaisquer fiéis ou infiéis» (Lacouture, 1993, I, p. 116; II, p. 305).

Paralelamente com a doutrina cristã, os inicianos ensinavam as crianças a ler e a escrever. Aliás, o ensino do catecismo, nesta época, desenvolvera-se muito, tanto entre protestantes quanto nos meios católicos, pois, beneficiando da expansão da imprensa, enquadrava-se também em propósitos educacionais de combate à ignorância e à superstição. Recorde-se que o Concílio de Trento determinou a instituição da catequese para as crianças em todas as igrejas paroquiais. Progressivamente, a instrução catequética ia perdendo a exclusividade do carácter verbal e o texto escrito adquiria singular importância na doutrinação cristã das crianças. Os primeiros catecismos impressos – *Cartinhas* ou

Cartilhas – do início do século XVI continham duas partes: uma dedicada à aprendizagem da leitura e da escrita e outra com os rudimentos da doutrina cristã. No Antigo Regime, era comum utilizarem-se catecismos como manuais de leitura, tal como na Idade Média o *Saltério* serviu para o mesmo fim.

Os primeiros jesuítas não adoptaram um modelo uniforme de ensino da catequese, mas tentaram adaptá-lo às pessoas e aos lugares (O'Malley, 2004, pp. 182-198).

Para melhor se dedicarem à evangelização do Brasil, trataram os loiolas de aprender as línguas nativas, pois a doutrinação cristã através de intérpretes não satisfazia os propósitos missionários. Aliás, o conhecimento da língua dos catecúmenos tornou-se prática dos inicianos em diferentes lugares e, por vezes, exigência de admissão em determinados territórios, como, por exemplo, nos *redutos* guaranis. Como referiu Lacouture:

«Entre todas as técnicas de que se arma o missionário jesuíta, a primordial é a prática da língua do hospedeiro e o conhecimento do seu universo mental, religioso, dos seus princípios e dos seus usos – que inspira um tipo de relações baseadas no respeito.» (*op. cit.*, II, p. 309).

Igualmente, em 1688, o Padre António Vieira, na *Exortação primeira em véspera do Espírito Santo*, lembrou o preceito iniciano, e da própria Regra da Companhia, de todos os jesuítas deverem aprender a língua da terra onde residiam, enfatizando *todos*, «porque todos haviam de ser pescadores de almas» (V, pp. 381-382).

O Padre Manuel da Nóbrega e os seus companheiros, Padre Juan de Azpilcueta Navarro e irmão Vicente Rodrigues, logo após a sua chegada, começaram a estudar a língua brasílica. Nóbrega escreveu, na sua primeira carta do Brasil, que tentara, sem êxito, traduzir as orações com a ajuda de um índio, mas que esperava «as tirar o melhor que puder com um homem que nesta terra se criou de moço» (cit. por Leite, 1938, p. 546). Tratava-se de Diogo Álvares, o *Caramuru*. Na verdade, os jesuítas serviram-se de alguns moradores da terra para a aprendizagem da língua dos naturais dela.

O Padre Azpilcueta foi o mais bem sucedido nesta tarefa, pregando e confessando no idioma aborígene e também traduzindo orações e diálogos sobre a fé cristã (Porto Seguro, 1926, p. 306; Leite, 1938, pp. 546-547; González Luís e Hernández González, 1999, p. 66). Pêro Correia, um antigo escravista convertido em jesuíta, que desde 1550 se dedicava à catequese dos índios do sul, conjuntamente com o Padre Leonardo Nunes, compôs a primeira *Suma da doutrina cristã*, em língua nativa.

Para a aprendizagem das orações pelas crianças índias, muito contribuiu o envio de meninos órfãos dos Colégios do Reino, a partir de 1550, que andavam pelas aldeias, conjuntamente com os missionários, rezando, cantando e ensinando cânticos religiosos aos curumins.

Desde a sua chegada ao Brasil, trataram os jesuítas de ensinar as crianças a ler e a escrever, simultaneamente com a doutrinação cristã. Nóbrega referiu-se a esta responsabilidade em carta de 10 de Agosto de 1549. Pelas crianças, almejavam catequizar os pais. Na maioria das aldeias do litoral, havia escolas elementares. Em 1559, o governador Mem de Sá, em carta ao Rei D. Sebastião, informava que «há escolas de trezentos e sessenta moços que já sabem ler e escrever». Por sua vez, o irmão António Rodrigues, que era um língua excepcional, deu conta de quatrocentos meninos no Colégio

do Bom Jesus de Tatuapara, isto pelos anos cinquenta do século XVI (cit. por Leite, 1938, p. 25).

O ensino da doutrina cristã e das primeiras letras às crianças aborígenes implicava não só o conhecimento da sua língua, mas, naturalmente, a sua codificação, facilitando, assim, a comunicação com os indígenas.

De 1595, é a edição da gramática da língua tupi do Padre José de Anchieta. No entanto, esta gramática circulava em cópia manuscrita, pelo menos desde Maio de 1556, quando o provincial Manuel da Nóbrega levou uma cópia para a Baía e recomendou o seu estudo aos padres e estudantes recém-chegados da Europa. De Anchieta são ainda os catecismos brasílicos, *Diálogo da Fé* e *Doutrina Cristã*. Ambos obtiveram licença de publicação em 1594, conjuntamente com a *Arte de Gramática*, apesar de somente esta obra ter sido impressa em Coimbra no ano seguinte. Em 1621, temos a gramática do Padre Luís Figueira.

Há que referir também a publicação em 1575 de traduções do pai-nosso, ave-maria e do credo e ainda a edição do *Catecismo na língua brasílica*, em 1618. Contudo, este primeiro catecismo impresso na língua tupi, reúne, como o próprio título indica, escritos catequéticos anteriores, em edição consertada, ordenada e acrescentada pelo Padre António de Araújo, teólogo e língua da Companhia de Jesus.

Se compararmos os textos produzidos para a evangelização dos índios do Brasil com aqueles que foram elaborados com o mesmo fim para as possessões de Espanha na América, verificamos que nos territórios espanhóis os missionários contavam com muitos e variados catecismos, normalmente bilingues e profusamente ilustrados com gravuras, que contrastavam com as sequências de perguntas e respostas, colocadas pelo mestre e respondidas pelo discípulo, dos catecismos brasílicos (González Luís e Hernández González, 1999, p. 71).

De qualquer forma, esta preocupação em falar com os índios na sua própria língua, para lhes transmitir a mensagem de Cristo, representa também tentativa de compreensão da cultura do interlocutor que, tantas vezes, originou posições firmes dos missionários na defesa das populações indígenas, perante os intentos gananciosos dos colonizadores europeus na procura de escravos.

No âmbito da defesa intransigente da dignidade e liberdade dos índios, avulta a acção do Padre António Vieira, em especial, no Estado do Maranhão no início da segunda metade de Seiscentos (Veríssimo, 2000), mas, em boa verdade, em vários momentos da sua vida, inclusive nos anos derradeiros, como em 1694, quando, com determinação, se opôs às pretensões dos paulistas acerca da administração dos índios. Para Vieira, o «injusto cativo dos índios» constituía «o maior impedimento para a sua conversão» (*Defesa...*, 1666, in *Obras escolhidas*, VI, p. 153).

De facto, na sua actividade missionária, o insigne pregador jesuíta revelou uma vontade enorme em conhecer e compreender os indígenas, aspirando, obviamente, a sua conversão e, sobretudo, a fidelidade aos princípios cristãos nas vivências diárias, ou seja, a perseverança na vida cristã.

Vieira aludiu à inconstância dos gentios que «com a mesma facilidade com que aprenderam, desaprendem; e com a mesma facilidade com que creram, descrêem.» (*Sermão do Espírito Santo*, V, pp. 406-407). Havia, por isso, ainda nas palavras do Padre António Vieira, «de estar sempre ensinando o que está aprendido, e há-se de estar sempre plantando o que já está nascido, sob pena de se perder o trabalho e mais o fruto.» (*ibid.*, pp. 407-408).

O mesmo constatara Gabriel Soares de Sousa, na segunda metade de Quinhentos, quando afirmou: «Não há nenhum que viva como cristão tanto que se apartam da conversação dos Padres oito dias.» (cit. por Leite, 1938, II, p. 10). Donde a importância da permanência do missionário nas aldeias ou no sertão.

Na *Exortação primeira em véspera do Espírito Santo*, dirigida aos noviços do Colégio da Baía, Vieira referia que o título de *Doctor gentium*, que São Paulo atribuía a si próprio (1 Tim 2, 7) «não se dá na Baía, nem em Coimbra, nem em Salamanca, senão nas aldeias de palha, nos desertos dos sertões, nos bosques das gentilidades.» (*Sermões*, V, p. 390). Neste mesmo sermão, chamou, ao Grão-Pará e rio das Amazonas, «imensa universidade das almas», onde os noviços se aplicariam na ciência da conversão (*ibid.*).

Para essa tarefa, reputava de grande importância o conhecimento das línguas, em especial na *Babel do rio das Amazonas*, onde se conheciam mais de cento e cinquenta. Para quem pretendia imitar o espírito apostólico, dedicando-se à conversão das almas, «a ciência e inteligência das línguas» era coisa «quão importante» e «quão totalmente necessária» (*Exortação primeira...*, V, p. 380). No *Sermão do Espírito Santo*, pregado na cidade de São Luís do Maranhão, provavelmente no ano de 1657, o Padre António Vieira registou as suas dificuldades, perante a inexistência de forma, da língua que desejava compreender:

«Por vezes me aconteceu estar com o ouvido aplicado à boca do bárbaro, e ainda do intérprete, sem poder distinguir as sílabas, nem perceber as vogais, ou consoantes, de que se formavam, equivocando-se a mesma letra com duas e três semelhantes, ou compondo-se (o que é mais certo) com mistura de todas elas: umas tão delgadas e subtis, outras tão duras e escabrosas, outras tão interiores e escuras, e mais afogadas na garganta, que pronunciadas na língua: outras tão curtas e subidas, outras tão estendidas e multiplicadas, que não percebem os ouvidos mais que a confusão, sendo certo em todo o rigor, que as tais línguas não se ouvem, pois se não ouve delas mais que o sonido, e não palavras desarticuladas e humanas, como diz o profeta.» (V, pp. 414-415).

No *Sermão da Epifania*, proferido em Lisboa, na Capela Real, em 1662, após a sua expulsão do Maranhão, Vieira enfatizou as dificuldades na aprendizagem das línguas nativas:

«É necessário tomar o bárbaro à parte, e estar e instar com ele muito só por só, e muitas horas, e muitos dias: é necessário trabalhar com os dedos, escrevendo, apontando e interpretando por acenos o que se não pode alcançar das palavras: é necessário trabalhar com a língua, dobrando-a e torcendo-a, e dando-lhe mil voltas para que chegue a pronunciar os acentos tão duros e tão estranhos: é necessário levantar os olhos ao Céu, uma e muitas vezes com a oração, e outras quase com desesperação, é necessário finalmente, gemer, e gemer com toda a alma; gemer com o entendimento, porque em tanta escuridade não vê saída; gemer com a memória, porque em tanta variedade não acha firmeza; e gemer até com a vontade, por constante que seja, porque no aperto de tantas dificuldades desfalece e quase desmaia.» (II, pp. 24-25).

O missionário jesuíta debatia-se com o obstáculo de «línguas tão estranhas e bárbaras como as vozes dos brutos» (*Exortação doméstica em véspera da Visitação*, IX, p. 324), as

quais deveria aprender: «aos que pregam a fé entre as gentilidades, condena-os o amor de Deus, não só a que falem as suas línguas, senão a que as aprendam.» (*Sermão do Espírito Santo*, V, p. 416).

Depois do oferecimento da vida, para o Padre António Vieira constituía uma das maiores ofertas a Deus o aplicar-se ao «martírio, ou ao dificultosíssimo estudo das línguas bárbaras, que tão trabalhosamente se chegam a entender e a falar.» (*Exortação primeira...*, V, p. 384). Se ao padre faltava o conhecimento das línguas, podia o irmão suprir essa falha, como noutros casos viria o sacerdote a colmatar a lacuna do irmão. Verdadeiramente importante para Vieira era a missão¹ no Brasil, confiada à Companhia de Jesus: «nós imos derrubar a gentildade, e edificar a cristandade»; «nós imos arrancar a superstição e a ignorância e plantar a fé» (*ibid.*, p. 387).

Guiado por estes objectivos, António Vieira, como o próprio escreveu a 21 de Julho de 1695, esteve cinco anos em todas as aldeias da Baía, e nove anos na gentildade do Maranhão e Grão-Pará, onde em distância de quatrocentas léguas levantou dezasseis igrejas, fazendo catecismos em sete línguas diferentes; e, depois de reduzir os Índios à Fé e vassalagem de el-rei de Portugal, então capitulou, com eles e com os Portugueses, o modo com que uns haviam de servir e os outros lhes deviam de pagar cada mês.» (*Cartas III*, p. 686)².

Na oportunidade, e somente para ilustrar o empenho do missionário jesuíta na compreensão da cultura dos índios, convém aludir aos autos de Natal, representados na língua dos nativos, por crianças aborígenes, que Vieira fazia celebrar, para que vissem o mistério do nascimento de Cristo (*Defesa...*, in *Obras escolhidas*, VI, p. 167), e às máscaras e cascavéis nas procissões, «para mostrar aos Gentios, muito inclinados aos seus bailes, que a Lei dos Cristãos não é triste» (*ibid.*, p. 166).

No *Regulamento das Aldeias*, elaborado pelo Padre António Vieira, depois de 1658 e antes de 1661, permitiam-se aos índios os seus bailes aos sábados e vésperas de dias santos, até às 22 ou 23 h, a fim de eles poderem condignamente assistir aos ofícios divinos e sessões de doutrina no dia seguinte (pub. por Leite, 1943, p. 113).

Preocupação principal do missionário era, obviamente, a salvação da alma do gentio convertido, orientando-se a própria Escola no mesmo sentido, como também ficou consignado no referido *Regulamento*:

«Acabada esta doutrina irão, podendo ser, todos os Nossos, para a Escola, que estará da nossa Portaria para dentro; aonde os mais hábeis, se ensinarão a ler e escrever, e havendo muitos se ensinarão também a cantar, e tanger instrumentos para beneficiar os ofícios divinos; e, quando menos, se ensinará a todos a doutrina cristã, e em caso que o não possa fazer o Padre, ou será seu Companheiro, que sempre é o que mais convém, ou fará algum moço dos mais práticos na doutrina, e bem acostumado.» (pub. por Leite, 1943, p. 112).

¹ Sobre o significado de *missão* e *missionário*, veja-se Sousa, 2005.

² Na *Defesa do livro intitulado Quinto Império que é a apologia do livro Clavis Prophetarum e respostas das proposições censuradas pelos inquisidores, estando recluso nos cárceres do Santo Ofício de Coimbra*, de 1666, Vieira referiu «seis catecismos que continham em suma todos os mistérios da Fé e a doutrina cristã em seis línguas diferentes: um na língua geral da costa do mar, outro na dos Nheengaíbas, outro na dos Bocas, outro na dos Jurimanas e dois na dos Tapuias» (in *Obras escolhidas*, VI, p. 166). Mencionou ainda a composição de «um formulário breve, com todos os actos com que, em falta do sacramento da penitência, se pode uma alma pôr em graça de Deus», escrito na língua portuguesa e na geral dos índios (*ibid.*, p. 161).

Mesmo alguns considerando os índios como pedras, troncos ou brutos animais, o dom da graça poderia transformá-los em verdadeiros cristãos, acreditava o Padre António Vieira. E, recorrendo uma vez mais ao famoso *Sermão do Espírito Santo*, pregado na igreja da Companhia de Jesus, da cidade de São Luís do Maranhão, cerca de 1657, vejamos o que, segundo o pregador jesuíta, se pode fazer de um índio bárbaro e rude, semelhante a uma pedra:

«Arranca o estatuário uma pedra dessas montanhas, tosca, bruta, dura, informe, e depois que desbastou o mais grosso, toma o maço e o cinzel na mão, e começa a formar um homem, primeiro membro a membro, e depois feição por feição, até a mais miúda: ondeia-lhe os cabelos, alisa-lhe a testa, rasga-lhe os olhos, afila-lhe o nariz, abre-lhe a boca, avulta-lhe as faces, torneia-lhes o pescoço, estende-lhe os braços, espalma-lhe as mãos, divide-lhe os dedos, lança-lhe os vestidos: aqui desprega, ali arruga, acolá recama: e fica um homem perfeito, e talvez um santo, que se pode pôr no altar. O mesmo será cá, se a vossa indústria não faltar à graça divina. É uma pedra, como dizeis, esse índio rude? Pois trabalhai e continuai com ele (que nada se faz sem trabalho e perseverança), aplicai o cinzel um dia e outro dia, dai uma martelada e outra martelada, e vós vereis como dessa pedra tosca e informe fazeis não só um homem, senão um cristão, e pode ser que um santo.» (V, p. 424).

Para o nosso jesuíta, o facto de João Baptista afirmar que Deus faria de pedras filhos de Abraão equivalia a «profetizar que de gentios idólatras, bárbaros, e duros como pedras, por meio da doutrina do Evangelho havia Deus de fazer não só homens, senão fiéis, e cristãos, e santos.». Cabia, pois, ao missionário dedicar-se ao ensino da fé e da lei de Cristo aos gentios, para lhes possibilitar a salvação.

Segundo Vieira, o missionário desempenhava um papel fundamental na expansão portuguesa.

«Acabe de entender Portugal que não pode haver Cristandade nem cristandades nas conquistas, sem os ministros do Evangelho terem abertos e livres estes dois caminhos [...] um caminho para trazerem os gentios à Fé, outro para os livrarem da tirania: um caminho para lhes salvarem as almas, outro para lhes libertarem os corpos.» (*Sermão da Epifania*, Capela Real, Lisboa, 1662, II, p. 32).

Neste projecto de salvação, o missionário, segundo Vieira, era mestre, médico e pastor, e em todas estas funções cabia-lhe apenas servir, com o objectivo de salvar, e assim a Igreja tivesse mais súbditos e a Coroa mais vassalos.

«São mestres porque catequizam e ensinam a grandes e a pequenos, e não uma, senão duas vezes no dia: e quando o mestre está na aula ou na escola, não são os discípulos os que servem ao mestre, senão o mestre aos discípulos.» (*Sermão da Epifania*, II, p. 40).

A pedagogia da salvação remonta ao tempo dos primeiros Padres da Igreja, recebendo importantes contributos de Clemente de Alexandria (150-215) e Santo Agostinho (354-430). Segundo Clemente, a pedagogia de Deus «é a indicação do caminho recto da verdade

em vista da contemplação de Deus, a indicação de uma santa conduta numa eterna perseverança». Por isso, o homem é convidado a praticar na terra a vida celeste que nos diviniza. Cristo é quem mostra o caminho, educa e conduz à salvação. Salvar a Humanidade é, para Clemente, «a maior e mais real das obras de Deus». (pub. por Rosa, 1993, pp. 89-100).

Na obra de Santo Agostinho, encontra-se sempre presente a questão da salvação do homem perdido pelo pecado, através da graça. Sendo Deus o verdadeiro Mestre, o ideal do homem é a união plena com o Criador, ou seja, a felicidade eterna. Referindo-se ao homem, afirmou-o de forma muito claro logo no início de *As Confissões*: «Vós o incitais a que se deleite nos vossos louvores, porque nos criastes para Vós e o nosso coração vive inquieto, enquanto não repousa em Vós.» (1942, p. 29). Muito naturalmente, a sua visão escatológica engloba também o processo educativo.

Para São Tomás de Aquino, não podia haver contradição entre fé e razão, porque ambas têm a sua origem em Deus. No capítulo I da *Summa contra Gentiles*, afirma que a função do sábio é procurar a verdade e repudiar o erro. Sábio, neste sentido, é aquele que tem por objectivo o conhecimento da verdade suprema, a origem de todas as demais, e esta verdade só pode encontrar-se em Deus.

«La bienaventuranza última e perfecta sólo puede estar en la visión de la esencia divina. [...] Y así tendrá su perfección mediante una unión con Dios como con su objeto, en lo único que consiste la bienaventuranza del hombre...» (*S. Theol.*, I-II, q.3, a.8, in Roca Blanco, 1994, pp. 81-82).

Assim, se conclui que o principal objectivo da educação é a perfeição do ser humano e a derradeira reunião da alma com Deus, senda dada ênfase à educação da alma.

Neste propósito de uma pedagogia da fé, os jesuítas, embora se tivessem empenhado na defesa dos povos indígenas do Brasil e, tantas vezes, contrariassem propósitos escravistas dos colonizadores, guiaram a sua acção evangelizadora por um modelo eurocentrista que, em muitas ocasiões revelou também abertura suficiente para o reconhecimento de hábitos e modos de vida dos aborígenes, desde que compatíveis com a doutrina cristã.

É, igualmente, conhecida a concepção fundamentalmente institucional da Igreja, perfilhada pela Companhia de Jesus (Thomaz, in Azevedo, 2000, III, p. 209), e de acordo com este princípio agia também nos territórios ultramarinos.

A acção missionária dos jesuítas no Brasil tem, geralmente, sido caracterizada como fenómeno de aculturação (p. e., Mourão, 1981; Paiva, 1982). Recentemente, José Augusto Mourão aplicou o conceito de «gramatização» ao processo de cristianização de territórios de além-mar (I Colóquio Internacional *Missionação no Império Português: teorias historiográficas e novas metodologias de investigação*, Lisboa, Novembro de 2006), pese embora, em ensaio de 1981, também se servisse do conceito anglo-saxónico de finais de Oitocentos – aculturação – para caracterizar a evangelização dos gentios nos territórios que os portugueses foram descobrindo ou conquistando.

Na verdade, as conversões maciças não desenraizaram, por completo, os recém-baptizados das suas comunidades, permitindo a preservação de elementos das culturas indígenas que não entrem em conflito com a fé cristã (Thomaz, in Azevedo, 2000, III, p. 210). Aliás, Santo Agostinho expressou magistralmente este pensamento na sua *Cidade de Deus*:

«No seu peregrinar pela terra, esta cidade celeste consegue de todas as nações os seus cidadãos e recolhe de todas as línguas uma cidade peregrinante, não se preocupando com o que pode ser diferente nos costumes, leis, instituições [...]; conservando e conformando-se com tudo, desde que não se ponham obstáculos à religião que ensina o culto do verdadeiro Deus.» (*De civ. Dei* XIX, 17: PL 41).

A Companhia de Jesus é uma ordem, essencialmente, apostólica. Todavia, o apostolado jesuítico apresenta um carácter humanístico, que permitiu uma visão optimista relativamente às possibilidades da natureza humana. Assim, é atribuído grande valor à cultura literária, à educação da juventude e à acção civilizadora dos índios, num processo já denominado de inculturação ou de acomodação cultural, que na actuação do Padre Manuel da Nóbrega encontra experiência pioneira.

Por outro lado, a formação teológica dos jesuítas, profundamente marcada pela escolástica, de inspiração aristotélica, para a qual concorreu igualmente a tradição patrística, nomeadamente a teologia do *Logos* de S. Justino, admitia a possibilidade de um conhecimento natural de Deus.

Na acção proselitista dos jesuítas no Brasil, verifica-se, pois, a valorização da realidade temporal. Compreende-se, assim, o interesse minucioso pela natureza, como obra do Criador, manifesto em numerosas cartas e outras obras dos padres da Companhia, designadamente as de José de Anchieta e de Fernão Cardim (Assunção, 2000), tendo o mundo natural exercido grande influência na catequização e nos sermões, de que é exemplo paradigmático a colectânea *Frutas do Brasil*, de Frei António do Rosário, editada em 1702.

Sirva, por fim, o exemplo do «fruto-da-paixão» para testemunhar de como a leitura da natureza foi colocada ao serviço da evangelização da *terra dos brasis*.

Para explicar aos índios a morte e ressurreição de Cristo, os missionários serviam-se da flor do maracujá, também conhecido por flor-da-paixão, da Paixão de Cristo.

O nome maracujá é de origem tupi, *mborucuyá*, e quer dizer alimento dentro da cuyá, fruto que faz vaso.

Os evangelizadores viram nesta flor, de formação tão complexa, alegoria perfeita para explicar aos índios a história da Paixão de Cristo: os filamentos em volta do miolo eram a coroa de espinhos; o roxo, a cor do sofrimento, os três estigmas, a parte do órgão feminino da flor, os cravos que prenderam Cristo na cruz; os cinco estames, as chagas de Cristo; as gavinhas, que ajudam a trepadeira a subir, o chicote do martírio. No cálice da flor, os religiosos viram o cálice do vinho que Jesus recusou na subida do Gólgota. Dentro do cálice, a esponja encharcada com vinagre, oferecida a Cristo na cruz. E na folha pontiaguda do maracujazeiro, a lança do soldado romano. O formato do fruto, redondo, era tido como a representação do mundo que Cristo veio redimir.

Frei António do Rosário, no sermão intitulado Parábola III, afirmou que «pintou o Criador ao vivo nesta misteriosa flor a lamentável tragédia da sua paixão, a coluna, os azorragues, os cravos, as chagas, a coroa, o sangue, com tanta perfeição e viveza, que por isso se chama a flor da Paixão, porque como flor expirou o Salvador do mundo no monte Calvário» (pp. 156-157).

Na poesia «Flor de maracujá», de Catulo da Paixão Cearense (1863-1946), interrogado o sertanejo por que razão nascia roxa a flor do maracujá, ele explicou que junto da cruz havia um pé de maracujá com flores brancas, que vieram a ser tingidas depois pelo sangue de Cristo.

A FLOR DO MARACUJÁ

*Encontrando-me com um sertanejo
Perto de um pé de maracujá
Eu lhe perguntei:
Diga-me caro sertanejo
Por que razão nasce roxa
A flor do maracujá?*

*Ah, pois então eu lhi conto
A estória que ouvi contá
A razão pro que nasci roxa
A flor do maracujá*

*Maracujá já foi branco
Eu posso inté lhe ajurá
Mais branco qui caridadi
Mais brando do que o luá*

*Quando a flor brotava nele
Lá pros cunfim do sertão
Maracujá parecia
Um ninho de argodão*

*Mais um dia, há muito tempo
Num meis que inté num mi alembro
Si foi maio, si foi junho
Si foi janero ou dezembro*

*Nosso sinhô Jesus Cristo
Foi condenado a morrer
Numa cruiz crucificado
Longe daqui como o quê*

*Pregaro Cristo a martelo
E ao vê tamanha crueza
A natureza inteirinha
Pois-se a chorá di tristeza*

*Chorava us campu
As foia, as ribera
Sabiá também chorava
Nos gaio a laranjera*

*E havia junto da cruiz
Um pé de maracujá
Carregadinho de flor
Aos pé de nosso sinhô*

*I o sangue de Jesus Cristo
Sangui pisado de dô
Nus pé du maracujá
Tingia todas as flor*

*Eis aqui seu moço
A estoria que eu vi contá
A razão proque nasce roxa
A flor do maracujá.*

Referências bibliográficas

- AGOSTINHO, St.º (1942). *As Confissões*. Porto, Livraria Apostolado da Imprensa.
- ASSUNÇÃO, Paulo de (2000). *A Terra dos Brasis: a natureza da América portuguesa vista pelos primeiros jesuítas (1549-1596)*. São Paulo, Annablume.
- AZEVEDO, Carlos Moreira, dir. (2000). *História Religiosa de Portugal*. Lisboa, Círculo de Leitores, 3 vols.
- AZEVEDO, Carlos Moreira, dir. (2000-2001). *Dicionário de História Religiosa de Portugal*. Lisboa, Círculo de Leitores, 4 vols.
- CAMINHA, Pêro Vaz de (2000). *A Carta de Pêro Vaz de Caminha*. Lisboa, CNCDP (leitura paleográfica de Eduardo Borges Nunes).
- CARDOSO, Maria Manuela Lopes (2001). *António Vieira: pioneiro e paradigma de interculturalidade*. Lisboa, Chaves Ferreira – Publicações, S. A.
- COUTO, Jorge (1997). *A construção do Brasil*. Lisboa, Edições Cosmos.
- FLEURI, R. M. (2005). Intercultura e Educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 23, Porto, pp. 91-124.
- GONZÁLEZ LUIS, J e HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, F. (1999). *Anchieta: su obra literaria y pervivencia*. Las Palmas, Fundación Canaria Mapfre Guanarteme.
- GUIRADO, Maria Cecília (2001). *Relatos do descobrimento do Brasil: as primeiras reportagens*. Lisboa, Instituto Piaget.
- LACOUTURE, Jean (1993). *Os Jesuítas*. Lisboa, Círculo de Leitores, 2 vols.
- LEITE, Serafim (1938; 1943). *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Vols. II e IV. Lisboa, Livraria Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MENDES, Margarida Vieira (2003). *A oratória barroca de Vieira*. 2.ª ed. Lisboa, Caminho.
- O'MALLEY, J. W. (2004). *Os primeiros jesuítas*. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS; Bauru, SP, EDUSC.
- MOURÃO, José Augusto (1981). *Teatro e pedagogia da fé em Anchieta*. Sep. do *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*.

- PAIVA, José Maria de (1982). *Colonização e catequese: 1549-1600*. São Paulo, Ed. Autores Associados / Cortez Editora.
- PORTO SEGURO, Visconde de [VARNHAGEN, F. A.] (s. d.) [1926]. *História Geral do Brasil antes da sua separação e independência de Portugal*. 3.^a ed. integral. Tomo I. 4.^a ed. São Paulo, Companhia Melhoramentos de São Paulo.
- RAMOS, António Moiteiro (1998). *Os catecismos portugueses: notas de História*. Lisboa, Paulinas.
- ROCA BLANCO, D. (1994). *Santo Tomás de Aquino (1225-1274)*. Madrid, Ed. del Orto.
- ROSA, Maria da Glória de (1993). *A História da Educação através dos textos*. São Paulo, Cultrix.
- ROSÁRIO, Frei António do (2002). *Frutas do Brasil numa nova, e ascética Monarchia, consagrada à Santíssima Senhora do Rosario*. Lisboa, Biblioteca Nacional (fac-símile da edição de 1702).
- SEUMOIS, André (1997). *Fé, Religiões e Culturas, Teologia Missionária*. Cucujães: Editorial Missões.
- SOUSA, Ivo Carneiro de (2005). Entre Etnocentrismo e Apologética: discutindo a Historiografia Religiosa de Macau. *Revista de Administração Pública de Macau*, n.º 68, vol. XVIII, pp. 729-756.
- SOUZA, Laura de Mello e, org. (1997). *História da vida privada no Brasil*. vol. I. São Paulo, Companhia das Letras.
- VERÍSSIMO, Nelson (2000). A questão da liberdade dos índios do Estado do Maranhão no pensamento do Padre António Vieira. *Isleña*, n.º 27, Funchal, pp. 162-181.
- VIEIRA, P.^e António (1951-1952). *P.^e António Vieira: obras escolhidas. Obras várias*. Lisboa, Livraria Sá da Costa.
- (1959). *Obras completas do Padre António Vieira: Sermões*. Porto, Lello & Irmão, 15 tomos, 5 vols.
- (1997). *António Vieira: cartas*. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 3 vols. (coord. e anot. de J. Lúcio de Azevedo).

<http://bomdiabrasil.globo.com/Jornalismo/BDBR/0,,AA1178272-3682-443189,00.html>
(14-04-2006).

<http://www.revista.agulha.nom.br/cpaixao.html#flor> (14-04-2006).

A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais

Carlos Nogueira FINO
Universidade da Madeira (Portugal)

...culture, the historically accumulated artifacts of the group...
Michael Cole (1993)

Resumo

Em primeiro lugar, a comunicação aborda o contributo que a etnografia da educação, enquanto método de investigação “natural”, pode aportar à compreensão do terreno onde se movimentam alunos e professores – as escolas ou, mais concretamente, as salas de aula. Em segundo lugar, procura contribuir para uma clarificação epistemológica do método etnográfico.

Abstract

Ethnography as a method: a way of understanding the local (school) cultures

First of all, the paper discusses the contribution ethnography of education, as a “natural” research method, can provide in order to a better understanding of the field where students and teachers move together – schools or, more specifically, classrooms. Finally, it aims at contributing to the epistemological clarification of the ethnographic method.

1. Introdução

Na sua obra, *Padrões de Cultura*, escrevia Ruth Benedict:

«A história da vida individual de cada pessoa é acima de tudo uma acomodação aos padrões de forma e de medida tradicionalmente transmitidos na sua comunidade de geração para geração. Desde que o indivíduo vem ao mundo os costumes do ambiente em que nasceu moldam a sua experiência dos factos e a sua conduta. Quando começa a falar ele é o frutozinho da sua cultura, e quando crescido e capaz de tomar parte nas actividades desta, os hábitos dela são os seus hábitos, as crenças dela as suas crenças, as incapacidades dela as suas incapacidades.» (Benedict, s. d., p.15).

Por sua vez, Sylvia Weir, numa obra sobre a linguagem *Logo, Cultivating Minds - A Logo Casebook*, afirma:

«A cultura actual da sala de aula baseia-se num cacho de coisas que andam juntas: uma teoria de aprendizagem, métodos de prática educacional e métodos para avaliar o progresso dos alunos. Da cultura, o professor retira um conjunto de crenças sobre o seu papel, sobre o que se considera que vale a pena aprender e como isso deve ser aprendido e ensinado.» (Weir, 1987, p. 223)

“Cultura, como determinante da forma como encaramos o mundo, e cultura escolar, como condicionante da maneira como desempenhamos o nosso papel de actores no mundo peculiar da educação.

Conforme dizia Spradley (1979), a etnografia deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser a de um pequeno grupo tribal, numa terra exótica, ou a de uma turma de uma escola dos subúrbios, sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo.

2. Uma questão de implicação

Em Outubro de 2004, a Universidade da Madeira, através do seu departamento de Ciências da Educação (DCE), iniciou um curso de mestrado em Educação na área de Inovação Pedagógica, com o objectivo de aprofundar a compreensão dos fenómenos conducentes à desadequação da escola, proporcionar condições para o aprofundamento da reflexão e investigação na área da inovação pedagógica, e dotar o sistema educativo com quadros aptos a agir como elementos de inovação. Esse mestrado inscreve-se numa linha de investigação em Inovação Pedagógica que visa promover:

- Estudos tendentes à compreensão dos motivos de desadequação da escola ou dos sistemas escolares face às necessidades (actuais) de desenvolvimento cultural, económico e social;
- Estudos sobre experiências (pedagógicas) destinadas à reconciliação da escola ou dos sistemas educativos com as necessidades de desenvolvimento cultural, económico e social;
- Estudos sobre invariantes culturais que dificultam ou obstam à inovação pedagógica;
- Estudos sobre fixações em paradigmas ancorados no passado;
- Estudos sobre mudanças paradigmáticas locais;
- Estudos prospectivos sobre educação.

Recuando um pouco mais, há vários anos que docentes do DCE¹ participam na actividade levada a cabo pela Sociedade Europeia de Etnografia da Educação, que tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento da investigação etnográfica no campo da

¹ Tendo Jesus Maria Sousa sido co-fundadora da SEEE em Lecce, Itália, em Março de 1999.

educação e promover o intercâmbio científico entre os investigadores etnográficos dos vários países da Europa. Exemplo desse intercâmbio tem sido a participação dos Professores Patrick Boumard, da Universidade da Bretanha Ocidental, e Fernando Sabirón, da Universidade de Saragoça, na leccionação da disciplina de Investigação Etnográfica em Educação, que integra a estrutura curricular do nosso mestrado em inovação pedagógica.

E, recuando ainda mais, há quase uma década, estava eu envolvido numa investigação etnográfica, cujo relatório seria a minha tese de doutoramento em educação. E nessa altura, como ainda hoje, preocupado com a questão de como se pratica a etnografia na educação.

Regressando ao presente, de 2004 à presente data, a nossa linha de investigação em Inovação Pedagógica congrega já cerca de 130 investigadores, dos quais, cerca de quarenta, entre doutorandos e mestrados, estão já no terreno, e os restantes estão em fase de elaboração dos respectivos projectos. Mas o mais interessante é dizer que, desse número, cerca de dois terços são estudantes de doutoramento e de mestrado, já matriculados ou prestes a matricularem-se na Universidade da Madeira, que vivem e investigam no Brasil, em programas que decorrem sob a responsabilidade do DCE e que envolvem supervisão de teses e de dissertações a cargo de professores universitários brasileiros, que cooperam connosco.

Todos esses investigadores são incentivados a envolverem-se em estudos:

- tendentes à compreensão e interpretação dos fenómenos educativos mediante imersão na cultura local;
- que entendem as turmas e as escolas como entidades culturais autónomas e diferenciadas;
- que incidem sobre relações entre escola e comunidade envolvente e que implicam observação participante;
- que assumem a subjectividade do investigador como utensílio;
- que contribuam para a clarificação e consolidação epistemológica da etnografia enquanto método de investigação em educação.

Antes de avançar, gostaria de chamar a atenção para uma observação de Fernando Sabirón (2001) sobre a questão da *interpretação*. A etnografia, como método de investigação originário da antropologia, esgotava-se numa finalidade estritamente descritiva, e a etnografia escolar, nessa mesma linha, seria a mera descrição da cultura escolar. Ora, Sabirón esclarece que a Etnografia da Educação, investigando de e sobre instituições, grupos e organizações sociais, supera a estrita dependência descritiva, ao ser entendida como devedora de um enfoque pluridisciplinar, uma vez que é pluridisciplinar o saber disponível sobre essas instituições, grupos e organizações. De modo que se mantém a dependência descritiva, mas como base sobre a qual se interpreta. E continua, afirmando que a dupla vertente de pensamento e de acção, assim como a finalidade consciencializadora e dialéctica da investigação sobre o conjunto dos fenómenos educativos conferem à investigação etnográfica uma intencionalidade distinta da etimológica: a interpretação e a crítica.

3. Inovação e etnografia

Por sua vez, a inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas, e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa depender de todos ou de alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. Encontra-se, ao invés, na maneira como esses factores são utilizados para se fazer como, até aí, não se fazia. Eu costumo dizer que só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril), no sentido que Khun (1962) atribui à expressão *ruptura paradigmática*, e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril. E onde se desenvolvam, como é evidente, novas culturas escolares, se falamos de instituições escolares, diferentes da matriz escolar comum que, de alguma maneira, unifica todas as escolas ancoradas no mesmo paradigma.

(São estas culturas escolares e não outras, clássicas ou eruditas, que, do meu ponto de vista, evidentemente, deveriam ser, em exclusivo, o foco privilegiado da atenção deste colóquio).

Inovação pedagógica como ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolares tradicionais, e abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição. Para olhos assim, é evidente que resulta complicado definir *inovação pedagógica*, e tornar consensual essa definição. Mas já não será tão controverso, pelo menos a esta luz, propor a etnografia como forma de estudar as práticas pedagógicas para se decidir se serão inovadoras. Como toda a gente compreende, a inovação pode começar na ideia, mas envolve obrigatoriamente as práticas. E estas só são verdadeiramente entendíveis se olhadas *de dentro*. Por outro lado, se é verdade que a etnografia convencional tende, pelo seu carácter meramente descritivo, a conformar os nativos com a tradição e a reforçar o *status quo*, talvez possamos acreditar que um pouco de etnografia crítica, ou seja, o resultado de um olhar qualificado pela experiência directa do terreno, e multirreferencialmente informado e reflectido, talvez possa ajudar a provocar, nem que seja, um pouco de mudança.

Ora, que melhor que uma descrição, formulada do ponto de vista dos nativos de uma comunidade onde acontecem determinadas transacções, chamemos-lhes educativas, pode servir de base para a revelação e interpretação crítica das práticas pedagógicas, nomeadamente as práticas pedagógicas que podem merecer a designação de inovadoras?

Que outra maneira, que não a de sondar directamente a complexa realidade social que constitui uma turma, por exemplo, será mais adequada para compreender esses pontos de vista dos seus nativos – alunos e professores – e poder descrever e interpretar as suas práticas, localizá-las, ou não, na corrente da *doxa*, entender em que se afastam ou em que medida se integram na ortodoxia vigente?

De facto, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo inter-subjectivo, o que decorre entre os actores que povoam um contexto escolar, e narrado “de dentro”, como se fosse por alguém que se torna também actor para falar como um deles. Assim, o trabalho de campo, como refere Michael Genzuk (1993), é uma experiência altamente pessoal, sendo a interligação dos procedimentos de campo com as capacidades individuais (do investigador) e com a variação situacional o que faz do trabalho de campo

uma experiência tão personalizada. De facto, a validade e a riqueza de significado dos resultados obtidos dependem directamente e em grande medida da habilidade, disciplina e perspectiva do observador, e é essa, simultaneamente, a sua riqueza e sua fraqueza.

4. Etnografia enquanto método: a observação participante

Bogdan e Taylor (1975) definiram a observação participante como uma investigação que se caracteriza por um período de interacções sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática.

Para Georges Lapassade (1991, 1992, 2001), a expressão “observação participante” tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo da investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até ao momento em que o abandona, depois de uma estada longa. Enquanto presentes, os observadores imergirão pessoalmente na vida dos locais, partilhando as suas experiências.

Durante a estada no campo, os dados recolhidos são provenientes de fontes diversas, nomeadamente observação participante, propriamente dita, que é o que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas actividades. Mas, também, através das entrevistas etnográficas, que são as conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas, e mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas, autobiografias.

De acordo com Adler e Adler, Lapassade considera a existência de três tipos de observação participante. O primeiro tipo – *observação participante periférica* – é escolhido pelos investigadores que consideram ser indispensável um determinado grau de implicação para captarem a visão do mundo dos observados e uma participação apenas suficiente para serem admitidos como “membros”, sem, no entanto, serem admitidos no centro das actividades. Não assumem, portanto, um papel muito importante na situação em estudo, tendo ao carácter periférico da implicação a sua origem numa escolha de natureza epistemológica baseada na presunção de que demasiada implicação pode redundar em bloqueio da capacidade de análise. O segundo tipo – *observação participante activa* – é adoptado pelos investigadores que se esforçam por adquirir um determinado estatuto no seio do grupo ou da instituição em estudo. Esse estatuto é o que lhes permitirá participar em todas as actividades como membro, mas mantendo uma certa distanciação do género “um pé dentro e outro fora”. O terceiro tipo – *observação participante completa* – divide-se em duas subcategorias: por oportunidade, caso o investigador seja já membro da situação que irá estudar, e por conversão, como forma de cumprir uma recomendação etnometodológica, segundo a qual o investigador deve tornar-se o fenómeno que estuda.

No que se refere a investigação-acção, Lapassade, refere que Junker, em obra intitulada *Fieldwork* e editada em 1960, distingue entre aquela e etnografia, uma vez que esta apenas pretende conhecer e não tentar transformar as pessoas, as situações, ou ambas. No entanto, o mesmo Lapassade reconhece um movimento, a partir dos anos sessenta, que apresenta a observação participante em contexto de investigação-acção, na sociologia empenhada e no trabalho social. Esta outra perspectiva admite que o desenrolar da observação participante, num contexto de investigação-acção, produz conhecimento, o

qual, fornecido em forma de *feed-back* aos membros de um grupo social, se transforma em ferramenta de mudança. No entanto, admite, esta relação entre observação participante e investigação-acção continua a constituir um problema por resolver.

No que se refere às opções sobre esta questão, que têm sido tomadas a partir da nossa realidade concreta, o DCE, nomeadamente através do seu programa de mestrado em Educação (e de doutoramento, no Brasil), na área de Inovação Pedagógica, tem encorajado os investigadores envolvidos nesses programas, a imensa maioria professores, a não hesitarem em empenharem-se em investigações-acção, considerando-as como casos particulares de observação participante completa. Numa zona de indefinição epistemológica, esperamos que a contribuição de vários investigadores a reflectirem sobre este assunto venha a ser clarificadora. O outro argumento em favor da escolha da investigação-acção tem a ver com a profissionalidade docente, ou seja, com o professor enquanto profissional, também como investigador, e com o facto de o seu ambiente de trabalho dever ser o locus primário da sua tarefa de investigação.

5. O *rationale* do método etnográfico

Segundo Michael Genzuk (*op. cit.*) etnografia é um método de olhar de muito perto, que se baseia em experiência pessoal e em participação, que envolve três formas de recolher dados: entrevistas, observação e documentos, os quais, por sua vez, produzem três tipos de dados: citações, descrições e excertos de documentos, que resultam num único produto: a descrição narrativa. Esta inclui gráficos, diagramas e artefactos, que ajudam a contar “a história”.

Para Genzuk, os três princípios metodológicos que constituem o *rationale* do método etnográfico são os seguintes:

a) *Naturalismo*. O objectivo da pesquisa social é a compreensão do comportamento humano, o que só pode ser conseguido através de um contacto directo e não através de inferências a partir do modo como as pessoas se comportam em ambientes experimentais e artificiais, ou a partir do modo como elas declaram comportar-se, em entrevistas. Esta é a razão pela qual os investigadores etnográficos levam a cabo as suas investigações em cenários “naturais”, que existem independentemente do processo de investigação, em vez de as efectuarem em ambientes especialmente preparados para o efeito. Como é evidente, no primeiro caso – em cenários naturais – o investigador tenta minimizar o efeito da sua presença no comportamento das pessoas em estudo, com o propósito, além da fidelidade, de aumentar as hipóteses de o que vier a ser revelado seja generalizável para situações semelhantes que não foram ainda estudadas. Além disso, a ideia de naturalismo implica que os acontecimentos e os processos sociais devem ser explicados em função da sua relação com o contexto onde decorrem.

b) *Compreensão*. Quem quiser ser capaz de explicar as acções humanas, de uma forma convincente, deve ser capaz de compreender as perspectivas culturais em que elas se baseiam, sendo este argumento ainda mais importante quando pretendemos estudar situações mais familiares. De facto, quando uma situação é familiar, o risco de não compreensão é muito maior. Como recorda Driss Alaoui (2002), a importância da

etnografia reside, entre outras coisas, na sua capacidade de tornar estranho o que nos é familiar e de levar o observador, pelo acto de olhar, a demorar sobre o observável para o descrever e problematizar. Portanto, talvez não possamos assumir que já conhecemos as perspectivas dos outros, mesmo na nossa própria sociedade, porque alguns grupos ou alguns indivíduos desenvolvem visões do mundo peculiares, sendo isto particularmente verdade em sociedades grandes e complexas. Pequenos grupos étnicos, ocupacionais e informais (incluindo famílias ou turmas escolares) desenvolvem maneiras distintas de se posicionarem perante o mundo, que têm de ser previamente compreendidas, por quem pretende explicar o seu comportamento. Assim, de um ponto de vista etnográfico, é necessário compreender a cultura do grupo em estudo antes de se poderem avançar explicações válidas para o comportamento dos seus membros. Daí a razão para a centralidade da observação participante e das entrevistas não estruturadas no método etnográfico.

c) *Descoberta*. Outra característica do pensamento etnográfico é a concepção da investigação como um processo indutivo ou baseado na descoberta, em vez de ser limitado pela testagem de hipóteses explícitas. Quem aborda um fenómeno já munido de um conjunto de hipóteses, pode falhar na descoberta da verdadeira natureza desse fenómeno, devido à cegueira que pode derivar de suposições embebidas nas hipóteses. No entanto, as hipóteses podem ser importantes em certos tipos de fenómenos sociais, porque, através delas, o foco da investigação concentra-se e torna-se mais preciso, mesmo que vá mudando substancialmente à medida que avança. Ao mesmo tempo e do mesmo modo, ideias envolvendo descrições e explicações do que é observado evoluem no decurso da investigação. O método etnográfico considera essas ideias como sendo resultados importantes e não pré-requisitos para a investigação.

Segundo Hammersley (1990), o termo “etnografia” refere, em termos metodológicos, investigação social que comporte a generalidade das seguintes funções:

- a) o comportamento das pessoas é estudado no seu contexto habitual e não em condições artificiais criadas pelo investigador;
- b) os dados são recolhidos através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes;
- c) a recolha de dados não é estruturada, no sentido em que não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início, nem são pré-estabelecidas as categorias que serão posteriormente usadas para interpretar o comportamento das pessoas (o que não significa que a investigação não seja sistemática, mas apenas que os dados são recolhidos em bruto, segundo um critério tão inclusivo quanto possível);
- d) o foco do estudo é um grupo não muito grande de pessoas, mas, na investigação de uma história de vida, o foco pode ser uma única pessoa;
- e) a análise dos dados envolve interpretação de significado e de função de acções humanas e assume uma forma descritiva e interpretativa, tendo a (pouca) quantificação e análise estatística incluída, um papel meramente acessório.

6. Uma deriva brasileira

A actividade do DCE da UMa no Brasil tem servido, não apenas para promovermos a etnografia enquanto método de investigação em educação fora do nosso espaço tradicional, mas também para entrarmos em contacto com outras perspectivas sob essa forma de fazer pesquisa educacional. A dimensão do DCE, em termos de número de doutorados, e a distância a que estamos dos nossos alunos brasileiros, levou a que praticamente todos eles tenham orientadores locais. Por outro lado, as condições contratuais da nossa “operação” brasileira incluíam a partilha da responsabilidade pela leccionação dos seminários, de modo que o seminário de Investigação Etnográfica em Educação foi entregue à responsabilidade de uma colega brasileira, discípula e tradutora do americano Erickson.

Erickson, de acordo com André (1997), chama a atenção para a diferença entre a descrição pormenorizada e o estudo etnográfico, adiantando que não se deve confundir a observação, como técnica de colecta de dados, com a observação participante, que busca descrever os significados de acções e interacções, segundo o ponto de vista de seus actores. Segundo ele, a etnografia deve centrar-se na descrição dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados, o que vai muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução do seu discurso e dos depoimentos.

André, citando Erickson, refere que uma das tendências actuais da etnografia da educação é o uso de uma espécie de micro-etnografia ou da micro-análise, em que o vídeo é considerado como fonte primária e em que o texto base deixa de ser a narrativa, substituída pela transcrição do vídeo. Assim, o vídeo pode ser visto, analisado e discutido abertamente, tornando-se um documento mais público do que as anotações de campo. A possibilidade de se rever o vídeo várias vezes e de discutir e confrontar diferentes interpretações irá refinando a análise, até atingir uma aproximação mais precisa do objecto em estudo, e a combinação das tomadas de vídeo com as anotações de campo aperfeiçoa ainda mais o trabalho, levando a análises e interpretações cada vez mais consistentes. André refere, ainda, que esse tipo de micro-etnografia vem sendo bastante utilizada, nos últimos dois ou três anos, pelos pesquisadores da área de educação e tem obtido resultados muito positivos (sic). As maiores dificuldades para sua efectivação dizem respeito, no entanto, à transcrição, que considera ser uma tarefa árdua, longa e onerosa, e à análise dos vídeos, que exige conhecimento de técnicas de decifração, além de muita preparação teórica

Ora, esta questão da “micro-etnografia”, em que o vídeo assume a dignidade de fonte primária, acabou por se constituir num dos elementos mais perturbadores de um projecto que se propunha, à partida, fundamentar-se, sobretudo, nos contributos da *Ethnographie de l'École*, segundo Lapassade. E nunca nessa espécie de abordagem “micro-etnográfica”, em que o vídeo, como o registo de um olhar fixo, “objectivo” e descontextualizado, é a fonte primária. Como desabafavam Sabirón e Arraiz (2005), é verdade que *abraçámos a Complexidade como referente epistemológico, mas mantemos uma certa desconsideração pelo dado complexo*.

E eis aqui, no abraço entre o velho e o novo mundo, a erupção de uma perturbadora divergência a necessitar de melhor atenção, mas que já exigiu de mim um périplo pelas nossas diversas turmas brasileiras a desencorajar o investimento em *big brothers* “micro-etnográficos”, em favor do mergulho na complexidade do terreno e na reabilitação da subjectividade como o mais importante utensílio de investigação.

7. Conclusão: de novo uma questão de implicação

Talvez não seja escusado (re)afirmar que a minha implicação, no que se refere às questões da etnografia, não radica, nem na minha formação acadêmica, graduada ou pós-graduada, nem em nenhuma opção por um tema de especialização universitária. Portanto, deixarei a outros a tarefa da definição da trama de influências e de rupturas epistemológicas que, no campo da sociologia, nomeadamente, conduziram à consideração da ideia da utilização da etnografia para compreender a educação. Aliás, Jesus Maria Sousa (2000), em artigo publicado na *Revista de Psicologia Social e Institucional*, da Universidade Estadual de Londrina, arrola alguns dos antecedentes mais importantes da etnografia da educação ao formular as questões seguintes:

«Terá a etnografia da educação raízes anglo-saxônicas? Raízes germânicas? Ou francófonas? Caberá dentro da Fenomenologia Sociológica (por ex., cf. Schutz. 1987)? Terá a ver com a Análise Institucional (por ex., cf. Lapassade, 1991)? Radica-se no Interaccionismo Simbólico (por ex., cf. Mead. 1963)? Ou na Etnometodologia (por ex., cf. Garfinkel. 1967, ou Coulon. 1993)?»

A mesma autora aborda, também, a linha de separação entre a etnologia e etnografia através de uma clarificação sugerida por Rockwell, que distingue a etnografia da etnologia nestes termos:

«A etnografia domina também um ramo da antropologia: aquele que acumula conhecimentos sobre realidades sociais e culturais peculiares, delimitadas no tempo e no espaço. Distingue-se assim da etnologia, que se ocupa da reconstrução evolutiva e comparativa do homem. A etnografia foi definida como “uma teoria da descrição” que se opõe à etnologia, considerada “teoria da comparação”.»

Patrick Boumard, por sua vez, em artigo a publicar em 2007 na revista *Ethnologie Française*, afirma:

«Contrariamente à corrente britânica da *school ethnography*, elemento do debate dos anos 70 a propósito da nova sociologia da educação, a etnografia da escola emergiu muito mais tarde em França, e em contexto bem diferente. Não se tratou de um debate interno da sociologia e, menos ainda, da etnologia, mas de uma reflexão crítica ligada à crise paradigmática de uma forma de pensar nascida por volta de 68, conhecido pelo nome de análise institucional e organizado em ligação com a criação da universidade experimental de Vincennes. Os seus fundadores estavam instalados, do ponto de vista académico, em lugares diferentes: Lapassade, nas Ciências Políticas, Loureau na Sociologia, Lobrot, nas Ciências da Educação. Todos eram, à partida, pedagogos, e a emergência da análise institucional está ligada, em grande medida, à crítica da escola.»

A minha entrada neste mundo, provavelmente ao contrário do que o bom senso académico requereria, começou sempre, como acabo de relatar, a partir da prática. Há dez anos, colocava-se-me o problema de concretizar uma das primeiras investigações de

natureza etnográfica, que haveria de conduzir a um doutoramento em Educação conferido por uma universidade portuguesa. Nessa altura, como ainda hoje, segundo creio, a minha grande questão era o *como*, nomeadamente *como* se constroem e se validam as categorias de análise dos dados recolhidos no terreno (ver Fino, 2003), e não o *porquê* se deve fazer investigação etnográfica em Educação. O *porquê* sempre esteve garantido, pelo menos intuitivamente, à partida, nomeadamente depois de ter lido *L'Éthnosociologie*, de Georges Lapassade, por sinal numa viagem de avião para Lisboa, para me encontrar com o meu futuro orientador: que outra maneira haveria de compreender a cultura escolar, presumindo-se que sou nativo dela, sem a tornar estranha? E, paradoxalmente, como entendê-la sem me submergir nela e olhá-la *de dentro*? O problema era, e continua a ser, o *como* se concretiza essa contradição, apenas aparente, entre afastar-me, para ser estranho, e integrar-me para (voltar a) ser um com o objecto do meu estudo, ao ponto de me tornar, eu, o novo estrangeiro, numa voz legítima, de dentro.

Referências bibliográficas

- ALAOUI, D. (2002). Regard ethnographique sur la médiation scolaire. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 2. pp. 75-79.
- ANDRÉ, M. (1997). *Tendências atuais da pesquisa na escola*. Cad. CEDES, vol. 18, nº 43, pp. 46-57. (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01032621997000200005).
- BENEDICT, R. (s. d.). *Padrões de Cultura*. Lisboa, Livros do Brasil.
- BOGDAN, R. & TAYLOR, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York, J. Wiley.
- BOUMARD, P. Ethnographie de l'École et Anthropologie de l'Institution. *Ethnologie Française* (in press).
- COLE, M. (1993). *The crisis in education: is there a role for developmental research?* 60th Meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans, Louisiana. (<http://communication.ucsd.edu/Old.LCHC/paper/mcole.html>).
- FINO, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 3. pp. 107-117
- GENZUK, M. (1993). A Synthesis of Ethnographic Research. *Occasional Papers Series. Center for Multilingual, Multicultural Research (Eds.)*. Center for Multilingual, Multicultural Research, Rossier School of Education. Los Angeles: University of Southern California.
- HAMMERSLEY, M. (1990). *Reading Ethnographic Research: A Critical Guide*. London, Longman.
- KUHM, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAPASSADE, G. (1991). *L'Éthnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- LAPASSADE, G. (1992). La méthode ethnographique (observation participante et ethnographie de l'école): www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/
- LAPASSADE, G. (2001). L'observation participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 1. pp. 9-26.
- SABIRÓN, F. (2001). Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (I). *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 1. pp. 27-42.

- SABIRON, F. & ARRAIZ, A. (2005). El trabajo de campo en investigación etnográfica: dilemas en una paradójica vertebración multirreferencial. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 4. pp. 11-25.
- SOUSA, J. M. (2000). *O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural*, in Psi 2.1 Junho de 2000. (www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n16.htm).
- SPRADLEY, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- WEIR, S. (1987). *Cultivating Minds - A Logo Casebook*. New York, Harper & Row
- .

Professores na escola de hoje: do difícil equilíbrio entre desafios e perícia

Agostinho RIBEIRO
Universidade do Porto (Portugal)

Resumo

O ideal moderno de bem-estar com «risco zero» é hoje tão inacessível como indesejável. A realização pessoal já não é um estado de tranquilidade que se atinge, mas um processo sempre inacabado de crescimento do Eu em que o excesso e o risco têm um lugar e um valor. A ficção da unidade e a razão dogmática que a sustentava, alicerces da tradição ocidental, não resistiram à explosão dos sentimentos na sua multiplicidade e turbulência.

Neste novo contexto os desafios com que se confrontam os professores excedem frequentemente a perícia com que se sentem equipados. O impacto psicológico deste sentimento é mais do que um ligeiro mal-estar que se escoia no descanso ou se compensa no lazer. É um processo de profunda entropia psíquica de que a ansiedade é apenas o sinal de alarme. É urgente empreender o reajustamento de perícias e desafios; mas seria um erro estratégico tomar como ponto de partida a modificação dos comportamentos dos outros.

Résumé

Enseignants dans l'école d'aujourd'hui : de l'équilibre difficile entre défis et habilités.

L'idéal moderne de bien-être au «risque zéro» est aujourd'hui aussi inaccessible qu'indésirable. La réalisation personnelle n'est plus un état de tranquillité qu'on atteint, mais un processus toujours inachevé de croissance du Moi où l'excès et le risque ont une place et une valeur. La fiction de l'unité et la raison dogmatique qui la soutenait, fondements de la tradition occidentale, n'ont pas résisté à l'explosion des sentiments dans leur multiplicité et turbulence.

Dans ce nouveau contexte les défis auxquels les enseignants s'affrontent excèdent souvent les habilités dont ils se sentent équipés. L'impact psychologique de ce sentiment n'est pas qu'un léger malaise qui s'écoule dans le repos ou que les loisirs compensent. C'est un processus d'entropie psychique profonde dont l'anxiété n'est qu'un signe d'alarme. Il faut absolument qu'habilités et défis soient remis en équilibre. Mais ce serait une erreur stratégique prendre comme point de départ de la démarche la modification des comportements des autres.

Quando se fala de *diversidade cultural* e de interação entre culturas, e dos problemas de identidade pessoal, social e cultural que daí derivam, e da incidência desses problemas na educação, geralmente trata-se de diferenças entre culturas coexistentes, numa perspectiva sincrónica. É menos frequente abordar-se, numa perspectiva diacrónica, o fenómeno de *diversificação cultural* que alguns sociólogos têm designado de passagem da modernidade para a pós-modernidade, dando conta dos processos de entropia psíquica que

nele têm origem. Situa-se nessa linha a reflexão que venho partilhar convosco. Ela foi feita a pensar nos professores, que quero assim homenagear. Poderá interessar especialmente àqueles que sentem a sua paz interior abalada face aos problemas emergentes na sua actividade profissional.

A educação no meio da «crise»

O sociólogo francês Michel Maffesoli (2003, pp. 10-11), que tem estado muito atento à evolução da cultura ocidental ao longo das últimas décadas, considera como uma das grandes mudanças na transição para a pós-modernidade o colapso do universalismo que marcou os tempos modernos: o universalismo que – diz ele – justificou a inquisição, o colonialismo e os etnocídios culturais *em nome do «bem»* (entre aspas). A sociedade em que vivemos hoje caracteriza-se pela complexidade galopante e pelo “tribalismo emocional” e assiste impotente ao ressurgimento do fanatismo e do terrorismo nas suas múltiplas formas. O ideal prometeico, concretizado na “acção sobre si mesmo e sobre o mundo para alcançar o «bem»” foi substituído pelo ideal dionisíaco, de que são expressões o “hedonismo ambiente”, a “selvajaria latente”, a “animalidade serena”.

Assinalam-se aqui diferenças profundas entre um «antes» ainda próximo e um «agora» naquilo que a este e a outros eminentes sociólogos se afigura ser uma mudança histórica, que está em curso no plano das mentalidades e se revela em expressões comportamentais por vezes extremadas. Se é certo que, pelo menos por agora, são muitas as pessoas que não se revêm nesta onda de mudança, ninguém parece ficar alheio ao fenómeno. E são muitos os dedos apontados à educação, surpreendida no meio da *crise*, enredada entre as mentalidades em ebulição e a crescente anomia dos comportamentos. Difícil é saber até que ponto ela está sendo vítima da crise ou foi – e continua a ser – um dos seus operacionais mais responsáveis. Porque, sempre que uma mudança aconteceu, ela – a Educação – *estava lá*.

Na base das mudanças em curso está, na opinião de Maffesoli (2003, pp. 84-85), um deslizamento da *ontologia* (que é una, estável e transcendente) para a *ontogénese* (que é plural, lábil, pontual e enraizada). O paradigma ontológico, mais sólido, assenta na “primazia de um ser intangível”, que pode ser Deus, ou o Estado, ou as instituições, enfim qualquer “entidade com uma identidade estável e bem definida”. No paradigma ontogénético há mais flexibilidade, mais fluidez: geram-se estados sucessivos, ou mesmo identificações múltiplas, “cada uma sendo real num tempo T, mas tornando-se mais porosa, ou mesmo evanescente, num tempo T1, T2”. Em suma, há mudanças visíveis na ética dos comportamentos que sinalizam processos ocultos de construção de identidades pessoais segundo novos modelos.

Jean-Claude Kaufmann (2005, p.163) concorda com a compreensão mais comum do processo identitário em termos de um trabalho essencialmente cognitivo, de recolha e tratamento de informação pertinente. Mas acrescenta que a grelha de tratamento da informação – a que chama «filtro identitário» – “toma, a maior parte das vezes, a forma de imagens reguladas por afectos”. Mais que isso, em sua opinião “as emoções são centrais na regulação identitária”, porque “tudo concorre (...) para a amplificação da componente emocional na construção de si mesmo”. Além de ser um elemento perturbador do processo,

esta componente emocional influencia a escolha, ao longo do curso de vida, dos elementos que hão-de constituir a identidade biográfica.

O processo identitário torna-se, assim, extremamente complexo, admitindo soluções divergentes para o seu problema central, que é o de articular *fragmentação* e *unificação* da consciência de Si; ou, na linguagem de António Damásio (2000, pp. 35-36), o de articular a multiplicidade do Si transitório e a unidade do Si autobiográfico. Ora a preservação da unidade (colocando na sombra a fragmentação), que «antes» se entendia ser a opção certa, não é, teoricamente, a única lógica identitária possível; e na prática de «agora» não é necessariamente a mais vantajosa para o sujeito humano.

A concepção de um processo identitário integrado e consistindo fundamentalmente num trabalho cognitivo inscreve-se no paradigma ontológico do pensamento moderno, que – e cito de novo Maffesoli (2003, pp. 84-85) – “hipostasiou o indivíduo, racional, senhor de si e possuidor da natureza”. Por outras palavras, o pensamento moderno atribuiu existência concreta (ou substancial) ao que era uma definição idealizada de ser humano (digamos uma realidade fictícia). Enfim, cometeu um *equivoco cognitivo*, na expressão daquele sociólogo. Edgar Morin (2004, p. 74) prefere dizer, com ironia, que a ideia de um ser humano proprietário da razão é uma *ilusão irracional*. Equívoca ou ilusória, essa ideia formou – ou formatou – sucessivas gerações pela mão da educação institucional.

Felizmente os equívocos e as ilusões não têm que durar sempre, e sobretudo não resistem aos factos. Ora outro sociólogo eminente – Jean-Claude Kaufmann – verificou que o processo identitário é “intrinsecamente contraditório” e que nele avulta mais a fragmentação contextual do que a unificação. “O coração do processo identitário” – diz Kaufmann (2005, pp. 145-146) – “está na produção de desfasamentos. A unificação só vem depois e é bastante menos motriz”. E compreende-se que assim seja no quadro do relativismo pós-moderno, que é antes de mais – como diz Maffesoli citando Heidegger – a “relativização do Sujeito absoluto”, a “recusa do conceito universal de homem, que não é senão a *definição cristã desteologizada*”.

A felicidade à medida de cada um

Da felicidade diz o filósofo Fernando Savater (2006, p. 17) que a única coisa que sabemos ao certo é a vastidão da sua busca. A felicidade verdadeira seria (nas suas próprias palavras) “o *telos* último, esse mítico objectivo no qual, depois de o alcançar, a função do anseio se deteria na plenitude da satisfação”. Mas essa felicidade perfeita e total é alheia à experiência humana: é, digamos, uma utopia longínqua, tradicionalmente associada à nostalgia difusa de um passado mítico ou à esperança incerta de um futuro ultraterrestre. E mesmo a felicidade que julgamos possível, confinada à sua dimensão terrena, é apenas “um projecto de inconformismo”, pois tudo o que se nos oferece na vida não basta para a realizar. Por isso conclui Savater (2006, p. 171) que “da felicidade, esse termo improvável, talvez só se deva falar na primeira pessoa e, desde logo, para a dar por perdida”.

É verdade que continuamos a lutar pela felicidade, mas uma felicidade metamorfoseada em avatares diversos, para não dizer degradada em objectivos viáveis de prazer ou de bem-estar. São, afinal, felicidades diferentes a de quem se sente em plena realização pessoal conduzindo um projecto de vida coerente, a de quem concluiu com êxito uma obra em que pôs todo o empenho ou a de quem atingiu o clímax numa fugaz experiência de prazer. É a esta felicidade multiforme e à medida de cada um que certamente

se refere Savater (*op. cit.*, p. 20) quando diz que “a única perífrase que pode substituir consequentemente a palavra *felicidade* é «aquilo que queremos»”.

Ora esta felicidade à medida de cada um – a «felicidade *light*», na expressão de Gilles Lipovetsky (1994) – que na modernidade era reclamada como um direito, acabou por ser, na pós-modernidade, assumida como um dever. Não por um imperativo categórico (de origem externa) – explica aquele autor – mas por um imperativo narcísico (um dever para consigo próprio). Na sua expressão extrema, o hedonismo pós-moderno reduziu a felicidade à dimensão do prazer, e não suporta facilmente diferir a satisfação dos impulsos. E os indivíduos que praticam a contenção, como nota Csikszentmihalyi (2002, p. 46), arriscam-se a passar por “ridículos, *excêntricos*, ou fora *da onda*”.

Pascal Bruckner, que retomou esta análise, acrescenta que, ao tomar-se por felicidade a satisfação imediata do desejo (ou do impulso), pôs-se o sofrimento “fora de lei”. É claro que o sofrimento continua a existir, sabemos-lo por experiência; às vezes aceitamo-lo de bom grado, e até o provocamos, como um meio para alcançarmos «aquilo que queremos». Mas – diz Bruckner (2000, p. 52) – “o mais pequeno dissabor choca-nos como uma afronta”, e a persistência do sofrimento apresenta-se-nos como “a obscenidade absoluta”. Aliás, até a dor que nos habituámos a interpretar como sinal de alarme de um organismo doente, passa hoje por ser, aos olhos da medicina, ela própria uma doença que lhe compete curar.

Edgar Morin (2004, p. 69) classificou de «adolescente» esta nossa cultura, marcada por uma «hipertrofia individualista» que leva a tudo aferir pelo binómio prazer-desagrado, em substituição do velho critério do bem e do mal. É que também esta mudança cultural, em vez de ganhos em crescimento psicológico e em felicidade que a justificariam, tem gerado sobretudo «subdesenvolvimentos psicológicos e morais» (*op. cit.*, p. 74). Dir-se-ia que há um movimento de recuo da cultura para o nível da natureza, aparentemente revelando a espécie humana autêntica, que é incapaz de atingir a verdadeira felicidade e – como diz Cyrulnik (1999, p. 118) – “mais dotada para conhecer o medo, o alerta, o receio, a inquietação, a angústia, o susto, o pavor, o assombro, o espanto, o pânico e o terror”.

Para conquistarem a *sua* felicidade desqualificada, as pessoas sofrem, correndo riscos; mas, paradoxalmente, – diz Bruckner (2000, p. 17) – quanto mais se empenham na conquista da *sua* felicidade, mais se penalizam: pela falta dela. E é dupla a pena que sofrem: de ansiedade porque a vida lhes sonega a felicidade a que se julgam com direito, e de vergonha porque não podem mostrar aos outros a felicidade que gostariam de exhibir. É realmente, como diz ainda aquele autor, “a perversão da mais bela ideia que existe: a possibilidade dada a cada um de ser senhor do seu destino e de melhorar a sua existência”.

Se o prazer é procurado como um avatar da felicidade, a incapacidade de o gozar é disfarçada pela prática da diversão. De um inquérito publicado nos Estados Unidos em 1960 consta que já então os americanos escondiam por trás de uma máscara de alegria “uma crescente incapacidade para o verdadeiro prazer”. E segundo a interpretação do investigador (Norman M. Lobsenz), o *american way of life* não representava para eles um ideal de felicidade mas o culto da diversão, por oposição à velha ética puritana. A atitude do americano típico perante a vida poder-se-ia resumir assim: “*O importante é a gente divertir-se, ou parecer que se diverte, pensar que se diverte, ou ao menos fazer crer que se diverte*”. Porque “quem não se diverte é suspeito” (Lowen, 1984, pp. 13-14).

É, de facto, uma “estranha história” a que o nosso tempo conta, como diz Bruckner (2000, p. 17): a de “uma sociedade toda votada ao hedonismo e para quem tudo se torna

irritação, suplício”. Em suma – remata lapidarmente o autor – “a infelicidade não é só infelicidade: é, pior que isso, o fracasso da felicidade”.

O «retorno do mal»

Não pode haver bem-estar sem harmonia psíquica, nem alegria de viver sem realização pessoal, reconhecimento social e auto-estima. Estas condições são, porém, cada vez mais improváveis numa sociedade incapaz de assegurar a cada indivíduo a satisfação das suas mais legítimas aspirações e num contexto de cultura em que os impulsos se sobrepõem às normas que os deviam regular. Acresce que entre os fenómenos que marcam a transição para a pós-modernidade avulta o que Maffesoli (2003, p. 21) designou por “retorno em força do mal”. Segundo este sociólogo (*op. cit.*, p. 18), a “ligação orgânica entre o bem e o mal, o trágico e a jubilação”, é mesmo uma “tendência de fundo da vida pós-moderna”.

Quer isto dizer que há um desajustamento, e em muitos casos um desajustamento grave, entre o indivíduo, com as suas necessidades e aspirações, e a percepção que ele tem de um meio que lhe não proporciona a satisfação de umas e outras. Para operar o reajustamento que lhe permitiria melhorar a qualidade de vida e ser feliz à sua maneira, ele tem dois caminhos: ou (1) muda as condições do meio tornando-o adequado aos seus objectivos, ou (2) muda a sua percepção das condições do meio deixando de as ver como inadequadas (Csikszentmihalyi, 2002, p. 71).

Ora a realidade é o que é, e o «que é» não é fácil de mudar, muito menos pela acção de um indivíduo. Assim pensa Csikszentmihalyi (*op. cit.*, p. 47), mas acrescenta: “uma pessoa pode sentir-se feliz ou miserável pela alteração do conteúdo da consciência, independentemente do que se passa no exterior”. Ou seja, vivendo num mundo imprevisível e frequentemente perigoso, o melhor que temos a fazer é assumir a inevitabilidade do risco e “desfrutar de um mundo não idealmente previsível” (*op. cit.*, p. 71). Maffesoli (2003, pp. 13-14) exprime uma perspectiva semelhante quando diz: “sem o canonizar, mas sem, também, o estigmatizar *a priori*, impõe-se reconhecer que o anómico está no ar do tempo”. Cabe-nos “reconhecer a *parte do diabo*, saber fazer dela um bom uso”.

Com estas palavras sugere Maffesoli que é inútil combater o mal para superar a crise. Tão pouco se justifica, em seu entender (*op. cit.*, p. 9), “fazer o bem, em particular o bem para os outros”. Ele censura mesmo com certa violência aqueles que *pensam o bem*, esses “provedores de lições” que “decretam o que deve ser a sociedade ou o indivíduo”. Uma crise – explica Maffesoli (2003, p. 21) – pode ser encarada “de maneira pessimista, isto é, com desconfiança, ou então, empiricamente, como algo que existe, que convém integrar”. E, embora assinalando o “surpreendente paradoxo” que há nisso, sustenta o autor (*op. cit.*, p. 18) que “é aceitando o mal, sob as suas diversas modulações, que se pode encontrar uma certa alegria de viver”.

Afinal a imprevisibilidade, o risco e o *retorno do mal* apenas multiplicam e avolumam os desafios que a vida sempre nos põe (e os que nós próprios nos pomos na vida). E se os desafios com que nos confrontamos podem causar-nos sofrimento, também podem ser fonte de prazer e mesmo – usando a expressão de Csikszentmihalyi (2002, pp. 74-75) – de *experiência óptima*, que é o que sentimos quando “não só satisfazemos qualquer expectativa ou necessidade anterior, mas também ultrapassámos o que estava

programado fazermos e alcançámos algo de inesperado, talvez algo que nunca tínhamos imaginado antes”. E isso é uma questão de empreendimento e de perícia.

Professores atormentados

Presumo que as referências que acabo de fazer dizem alguma coisa aos muitos professores portugueses que, por via do seu enquadramento institucional e do contexto cultural, sentem a sua eficácia funcional diminuída, o seu estatuto socioprofissional desqualificado e a sua dignidade ofendida, ou mesmo a sua saúde psíquica abalada. A minha ideia de partida é que os problemas pessoais, quaisquer que sejam, e sobretudo a dimensão que lhes é atribuída, não derivam directamente das situações, mas da percepção que delas têm as pessoas implicadas. A única saída de um qualquer impasse consiste mesmo em reenquadrar e/ou reinterpretar a situação, isto é, alterar o ângulo de visão e/ou alargar a amplitude do campo, a fim de ter em conta novos dados. E se esta estratégia resulta, é de presumir que nunca se chegaria ao impasse se a nova perspectiva tivesse sido adoptado desde o início.

A atitude mais eficaz e mais sadia do actor consiste em encarar cada papel como um desafio que exige uma certa perícia para o seu bom desempenho; e o segredo do sucesso está em assegurar o equilíbrio entre desafio e perícia (Csickzentmihalyi, 2002). É por receio de não estar à altura do papel que – como observa Goffman (1983, p. 231) – todo o actor se confronta, em cada representação, com a inevitável questão de “saber se será acreditado ou desacreditado”; de modo que uma coisa é o *actor* “atormentado”, outra a “figura admirável” da *personagem* que ele representa.

A metáfora do teatro, que serve a Goffman para explicar os comportamentos humanos em geral, pode ajudar-nos a compreender o que se passa nas nossas escolas, onde, ao que consta, cada vez mais a “figura admirável” do professor esconde – e por vezes não consegue esconder – um ser humano “atormentado”. E compreende-se que haja professores atormentados face à *rebelião dos jovens*, da qual diz Maffesoli (2003, pp. 10-11) que significa “o terminar de um ciclo, aquele inaugurado pela consagração do «bem» como valor absoluto”. Compreende-se, creio eu, que estejam atormentados muitos mais por via do agravamento das suas condições de trabalho, e sobretudo pela desconsideração pessoal e social de que se sentem vítimas por parte da hierarquia administrativa.

Maffesoli (*Ibid.*) classifica a *rebelião dos jovens* como uma expressão do relativismo pós-moderno, “simultaneamente subterrânea e eficaz”; e descreve-a como “ora silenciosa” (timidamente revelada na passividade, no retraimento, na inactividade), “ora estridente” (ostensivamente exibida nos desportos radicais, nas manifestações de protesto, em violências várias). Pensando nos três «motivos da decisão» de Fernando Savater (2005, pp. 35-43) em *Ética para um jovem*, dir-se-ia que as decisões destes jovens rebeldes não decorrem de ordens (que se cumprem por medo, consideração ou afecto), tão pouco dos costumes (que se respeitam por comodidade). Aos motivos de origem externa – que obrigam ao autocontrolo em função de um «bem» – preferem os de origem interna; ou seja, decidem em função dos seus próprios caprichos. Basta não os controlar para aceder ao prazer imediato com um mínimo de custos.

Relativamente aos sentimentos e ressentimentos dos professores, note-se que, se para o actor cada representação contém um risco de fracasso, ao ter de assumir um novo papel –

porventura mais exigente – pode tornar-se-lhe difícil desenhar a personagem e definir em pormenor a correspondente actuação em cena. E são *momentos decisivos* esses (Giddens, 1994), em que o actor não só joga o êxito ou fracasso de uma representação, mas corre o risco de arruinar a sua carreira profissional e destruir a sua identidade social. Estão em causa a segurança psicológica, a auto-estima, e finalmente o equilíbrio psíquico. Na verdade, como diz Goffman (1983, pp. 230-231), o ser humano comporta-se como “um atormentado fabricante de impressões envolvido na tarefa demasiado humana de encenar uma representação”. Em última análise, o Eu é “um efeito dramático”.

Crise e superação

Há, acontecimentos que, pelas reacções emocionais que provocam e sobretudo pelas decisões que impulsionam, marcam profundamente uma vida e até alteram radicalmente o sentido de todo um itinerário biográfico. Em função da magnitude das suas consequências, o impacto psicológico de tais acontecimentos pode constituir o que Neuenschwander (2002) designa por *experiência de vida importante*. Algumas experiências de vida são *importantes*, porque induzem crescimento psicológico e favorecem a auto-realização; outras são importantes pelo seu impacto negativo, porque rompem a harmonia interior e o equilíbrio das relações com o meio. Pode ser o meio que perde a capacidade de estimular o indivíduo, ou o indivíduo que perde a capacidade de responder às estimulações do meio ou de agir sobre ele.

Mas nem sempre as *experiências de vida* indutoras de grave desordem psíquica decorrem de acontecimentos objectivamente importantes, como seria o caso de uma alteração profunda da ordem sociopolítica, ou mesmo socioinstitucional. O mesmo efeito pode ser produzido por uma informação ou ordem que entre em conflito com projectos do indivíduo ou o impeça de os levar a cabo, ou ainda por um *golpe do destino* que afecte gravemente a sua estabilidade material ou socioafectiva. É até por um *pequeno acontecimento do quotidiano* só aparentemente insignificante; porque, como diz Jean-Claude Kaufman (2003, p. 7), há “uma infinidade de acontecimentos minúsculos de consequências decisivas”, como “grãos de areia que decidem do curso de uma vida”.

O efeito devastador destes grandes ou pequenos acontecimentos deve-se ao facto de os indivíduos por eles surpreendidos não conseguirem assimilá-los de imediato. Gera-se um estado psicológico de desequilíbrio que o processo racional não consegue reverter com a urgência que se impõe. Nesta emergência surgem “processos de acomodação a curto prazo” (Csikszentmihalyi, 2002), de cariz eminentemente emocional, em que o Eu consciente fica reduzido a espectador amedrontado do *regresso do oprimido* – para usar a expressão de Giddens (1994). Quando a razão falha oportunamente a resposta *culturalmente correcta*, a emoção adianta uma resposta *naturalmente eficaz*.

A natureza é rápida em responder às perturbações do equilíbrio homeostático ou ecológico; mas, como diz António Damásio (2003, p. 75), ela “não é dada a grandes invenções uma vez que descobre soluções eficazes”. As suas soluções são pouco elaboradas, e esse é o caso das respostas emocionais de medo, de ira ou de ansiedade. São modos de compensação muito precários para a sensação de vazio ou de impotência do Eu inteligente perante problemas que ele não consegue resolver a tempo. Mas o estado psicológico é de crise, que só será superada se e quando a solução emocional de emergência

for substituída pela resposta racional definitiva. E se esta substituição tarda, a crise que devia ser passageira pode degenerar num processo de grave *entropia psíquica*.

De crise é o estado psicológico de muitos professores, receosos, ansiosos, revoltados perante uma nova realidade – que em parte já existe, em parte se anuncia iminente – porque ela se lhes afigura adversa. Mas a realidade é o que é; ou melhor, como diz Maffesoli (2003, p. 62), a realidade é, e a força do «que é» “não se verga, ou dificilmente, às boas intenções, que ditam, abstractamente, o que «deveria ser»”. Mas também «é o que é» a realidade interior desses professores em crise psicológica, e nada me adiantaria dizer-lhes que não é caso para *terror existencial* ou *ansiedade ontológica*, ou dar-lhes conselhos do tipo «deixa lá», «faz o teu trabalho e não ligués ao resto».

Boris Cyrulnik (2002; 2003) analisou, em dois dos seus livros, percursos biográficos de crianças abandonadas ou maltratadas que conseguiram evitar a entropia psíquica e até atingir níveis de realização acima do comum. Para explicar esses processos o autor usou duas metáforas, transpondo para o campo da psicologia conceitos que lhe eram estranhos. Da Física importou a ideia de *resiliência*, que é a capacidade que um corpo tem de resistir ao choque; e à Retórica foi buscar *oxímoro*, figura de estilo que consiste em associar dois termos antinómicos. Estas metáforas apontam dois caminhos culturalmente divergentes para a superação de crises existenciais em qualquer idade.

A metáfora da *resiliência* serve a Cyrulnik (2002, p. 8) para referir a “capacidade de ter sucesso, de viver e de se desenvolver positivamente apesar do *stress* ou de uma adversidade que normalmente comportam o risco grave de uma saída negativa”. Trata-se, portanto, de uma propriedade dinâmica, “a mola (*le ressort*) daqueles que tendo recebido o golpe conseguiram ultrapassá-lo” (*op. cit.*, p. 21). Mas Cyrulnik (2003, pp. 19 e 23) explicou em outro lugar que uma condição para a resiliência é a criança encontrar um “lugar de afeição, de actividades e de palavras” que lhe ofereça suportes para “reiniciar um desenvolvimento transformado pela ferida”; e acrescenta que um dos suportes mais eficazes é a criatividade. Enfim, uma *experiência de vida importante* que salva o indivíduo de um impasse existencial; o que, negando a fatalidade do destino, configura o sentido dramático de uma existência.

O *oxímoro* (equivalente a *antítese*) descreve um estado, o do “mundo interior desses vencedores feridos”. Cyrulnik (2002, p. 19) tem o cuidado de o distinguir de *ambivalência*, que se diz da coexistência de dois sentimentos opostos para com o mesmo objecto. A ambivalência, que é de origem impulsiva, gera um estado de tensão que não suportamos facilmente, e por isso nos livramos dela forçando a (boa) escolha. Encaramos a vida como um drama, porque assim fomos educados. Ora o termo *oxímoro* não exprime tensão, antes – diz Cyrulnik – põe em relevo “o contraste de quem, recebendo um grande golpe, se lhe adapta clivando-se” (como os cristais, que se fragmentam segundo certos planos que determinam faces de cristais mais pequenos). Quer dizer, uma parte da pessoa (a que recebeu o golpe) sofre, enquanto outra parte “mais bem protegida, ainda sã mas mais secreta, reúne com a energia do desespero tudo o que pode dar ainda um pouco de felicidade e de sentido ao viver”. Esta é a atitude de quem, não fugindo ao destino, confere à sua vida um sentido trágico.

A “experiência óptima”

O fracasso de quem enfrenta um desafio cuja dificuldade excede a sua perícia produz frustração, e a simples expectativa de fracasso gera ansiedade; mas a ausência de desafios ou a falta de investimento neles cedo leva ao tédio. Quando, porém, uma pessoa, na posse da perícia necessária, enfrenta desafios cada vez maiores, agindo livremente e identificando-se com o objectivo, ela não só experimentará no fim a alegria do sucesso, mas a própria actividade decorrerá *em fluxo*, proporcionando-lhe oportunidades frequentes de *experiência óptima*.

Fluxo e experiência óptima são expressões usadas por Csikszentmihalyi (2002, p. 21) para significar “o estado em que as pessoas estão tão embrenhadas numa actividade que nada mais parece importar”; e isto porque “a própria experiência é tão agradável que as pessoas a realizam pela simples razão de a realizar, mesmo que por um preço muito elevado”. Uma condição para que isto aconteça – esclarece aquele autor – é que toda a atenção e toda a energia sejam canalizadas para o objectivo desejado. E isso só pode acontecer na ausência de qualquer desordem psíquica ou de ameaças ao Eu, sejam de origem interna (sentimento de insegurança ou falta de auto-estima) ou de origem externa (desconsideração social ou perda de estatuto), uma vez que estas ocorrências absorvem atenção e energia.

Repare-se que uma actividade *em fluxo* (que *flui* ou é *fluente*) não dispensa o esforço; exclui, isso sim, o sofrimento a ele frequentemente associado. Como explica Alexander Lowen (1986, p. 99), a actividade que “tem a qualidade de *fluir*” opõe-se à actividade que “requer uma atitude forçada”. Esta última – diz ele – “pertence ao fazer”, é apenas um meio para chegar ao resultado; e “é dolorosa porque vai contra o desejo da pessoa e ganha assim um elemento de esforço consciente que vem pelo uso da vontade”. Ao contrário, a actividade que *flui* “é vivida como agradável porque decorre directamente de um desejo e conduz à satisfação da necessidade”. Essa “pertence ao ser”.

Csikszentmihalyi (2002, p. 86) justifica o uso do termo *fluxo* dizendo que se trata de “uma palavra curta e simples” que descreve bem a “sensação de movimento sem esforço aparente”, o que pode ocorrer no trabalho ou no lazer, quando ouvimos música ou quando convivemos. Mas esta aparência é enganadora – acrescenta – pois a experiência de fluxo “requer, muitas vezes, um treino físico árduo ou uma actividade mental altamente disciplinada”. As pessoas inquiridas a quem foi pedido que descrevessem as suas experiências óptimas geralmente associaram-nas a “actividades dirigidas a um objectivo e sujeitas a regras”, requerendo “investimento de energia psíquica” e “perícia adequada”.

A *experiência óptima*, de *fluxo* ou ainda de *desfrute* – diz Csikszentmihalyi (*op. cit.*, p. 83) – ocorre “no limite entre o tédio e a ansiedade, quando os desafios se encontram em perfeito equilíbrio com a capacidade de agir”. Mas este equilíbrio não tem que ser perfeito nem estável: a ansiedade moderada é útil e alguma frustração é inevitável. A melhor condição é aquela em que o desafio é suficientemente difícil para pôr à prova a perícia do actor, de tal modo que ele se sinta motivado para se exceder em esforço ou adquirir mais perícia a fim de colocar o êxito ao seu alcance. Desafio e perícia são, assim, reequilibrados a um nível superior, de modo que ao prazer da actividade se acrescenta inovação e crescimento psicológico.

Uma sociedade ideal seria aquela em que existisse, como diz Csikszentmihalyi (*op. cit.*, p. 119), “um conjunto de objectivos e regras tão persuasivos e bem adaptados às capacidades da população que os membros atingem experiências de fluxo com invulgar frequência e intensidade” O retrato nem de longe se parece com a sociedade em que vivemos. Por isso – acrescenta o autor (*op. cit.*, p. 36) – “cada um deve utilizar as

ferramentas disponíveis para construir uma vida agradável e com significado”. Se não quer cair no tédio, evite a rotina em tarefas demasiado fáceis. E se quer fazer da sua vida um contínuo de experiências ótimas, aumente continuamente a sua perícia e enfrente desafios cada vez maiores.

Para evitarem o medo, a ansiedade e a depressão, as pessoas “têm de se tornar independentes do ambiente social a ponto de não reagirem exclusivamente em termos das suas recompensas e castigos” – explica Csikszentmihalyi (*op. cit.*, pp. 37-38). Depois, devem “desenvolver a faculdade de encontrar prazer e objectivos não obstante as condições externas” Mas, para se libertarem dos controles sociais – diz o mesmo autor (*op. cit.*, p. 41) – o passo mais importante é “desenvolver a faculdade de encontrar compensações no que acontece a cada momento”. Isso não significa ceder ao impulso “só porque ele existe”; pelo contrário, é também indispensável manter-se independente deles a fim de “aprender a tomar consciência do que se passa na mente”. E esta aprendizagem não se faz por transmissão social, mas pela própria experiência.

Independência face aos controles sociais, mestria sobre os próprios impulsos e emancipação da consciência são as três faces do que Csikszentmihalyi (*op. cit.*, p. 279) chama a *personalidade autotélica*. Uma pessoa com tais competências “transforma facilmente potenciais ameaças em desafios agradáveis e, deste modo, conserva a sua autonomia interior”. É uma pessoa que “nunca está aborrecida e raramente se sente ansiosa, que se envolve com o que acontece e está em fluxo a maior parte do tempo”.

Referências bibliográficas

- BRUCKNER, P. (2000). *L'euphorie perpétuelle: essai sur le devoir de bonheur*. Paris, Grasset.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2002). *Fluir. A psicologia da experiência ótima. Medidas para melhorar a qualidade de vida*. Lisboa, Relógio d'Água.
- CYRULNIK, B. (1999). *Do sexto sentido: o homem e o encantamento do mundo*. Lisboa, Instituto Piaget.
- CYRULNIK, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris, Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. (2003). *Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa, Instituto Piaget.
- DAMÁSIO, A. (2000). *O sentimento de Si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa, Europa-América.
- DAMÁSIO, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Lisboa, Europa-América.
- GIDDENS, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras, Celta.
- GOFFMAN, E. (1983). *A representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Vozes.
- KAUFMANN, J.-C. (2003). *Ego: para uma sociologia do indivíduo*. Lisboa, Instituto Piaget.
- KAUFMANN, J.-C. (2005). *A invenção de si: uma teoria da identidade*. Lisboa, Instituto Piaget.
- LIPOVETSKY, G. (1994). *O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa, Dom Quixote.
- LOWEN, A. (1984). *Prazer: uma abordagem criativa da vida*. São Paulo: Summus.

- LOWEN, A. (1986). *Medo da vida. Caminhos da realização pessoal pela vitória sobre o medo*. São Paulo, Summus.
- MAFFESOLI, M. (2003). *Entre o bem e o mal. Compêndio de subversão pós-moderna*. Lisboa, Instituto Piaget.
- MORIN, E. (2004). No cerne da crise planetária. In J. Baudrillard & E. Morin. *A violência no mundo*. Rio de Janeiro, Anima.
- NEUENSCHWANDER, M. (2002). *Desenvolvimento e identidade na adolescência*. Coimbra, Almedina.
- SAVATER, F. (2005). *Ética para um jovem*. Lisboa, D. Quixote.
- SAVATER, F. (2006). *O conteúdo da felicidade*. Porto, Âmbar.

Oficina I

Sucesso / Insucesso: uma questão de género?

Rapazes e raparigas – desiguais desempenhos académicos (Caso do Arquipélago da Madeira no período compreendido entre 1994 e 2000)

Alice MENDONÇA
Universidade da Madeira (Portugal)

Resumo

Após décadas de "exclusão" escolar, o género feminino começou a impor-se nos contextos educativos, ultrapassando o sexo oposto, quer quantitativa quer qualitativamente. Esta vantagem das raparigas sobre os rapazes, em termos de aproveitamento escolar e conseqüente prossecução dos estudos, tem vindo a acentuar-se temporalmente, assumindo contornos preocupantes, bastante visíveis através das estatísticas oficiais do ensino escolar.

Estas demonstram que a supremacia feminina se faz sentir não só temporalmente, mas que acresce à medida que aumentam os ciclos de estudos, atingindo o seu expoente máximo no ensino universitário.

O presente trabalho, efectuado com base nos dados disponíveis relativos ao Arquipélago da Madeira, avalia de que modo este fenómeno afectou cada um dos géneros, no período compreendido entre 1994 e 2000 nos três ciclos que actualmente integram a escolaridade obrigatória. Assim, a análise dos comportamentos perfilhados por cada sexo durante estes ciclos escolares ao longo de seis anos lectivos, permite delinear o perfil evolutivo e diferencial dos percursos escolares masculinos e femininos, mormente no que concerne à progressão e abandono escolares neste espaço insular.

Abstract

Boys and girls – unequal academic performance
(The case of the Madeira Archipelago during the period between 1994 and 2000)

After decades of "exclusion" from school, the female gender has begun to impose itself in education contexts, surpassing the opposite sex, both in quantitative and qualitative terms. This advantage of the girls over the boys concerning their taking better profit from school and the consequent pursuit of studies has become accentuated temporally and has taken on worrying aspects which are made very visible by the official school education statistics. These show that female supremacy is making itself felt not only temporally but that it is increasing with the advancement of studies, reaching its maximum point in university education.

The present work, based on the available data related to the Madeira Archipelago, evaluates in what way this phenomenon has affected each of the genders in the period between 1994 and 2000 in the three phases that at present comprise compulsory schooling. In this manner, the analysis of the behaviours for which profiles were drawn up, for each sex during these school phases throughout six school years, will allow us to outline the developing profile and differential of the paths followed by male and female through school, especially concerning progression and school leaving in this insular area.

Introdução

Historicamente, o desenvolvimento das políticas de instrução obrigatória seguiu um percurso sexualmente desigual e condicionado pela classe social de pertença. Deste modo, há algumas décadas, as filhas dos operários raramente passavam do nível da instrução primária enquanto que a possibilidade de ingresso num curso superior e numa carreira profissional, só era efectivamente possível para as mulheres das classes abastadas.

Contudo, a igualização das oportunidades escolares em ambos os sexos, que se verificou ao longo dos últimos anos, possibilitou a escolarização feminina e o progressivo ingresso das raparigas em itinerários escolares outrora quase exclusivamente masculinos.

Neste novo cenário, a participação das raparigas tornou-se particularmente visível no espaço escolar, pois além de se tornarem sensivelmente maioritárias, manifestam uma dupla vantagem: mais numerosas e melhor sucedidas nas suas realizações escolares (Grácio, 1997, pp. 51-52), tal como demonstram as estatísticas oficiais do ensino escolar.

As fontes e as opções metodológicas

Para a apreciação deste fenómeno na Região Autónoma da Madeira (RAM), procedemos ao levantamento de dois tipos de fontes: os Recenseamentos de 1991 e 2001 que permitiram o apuramento dos indicadores do estado da população madeirense, nomeadamente a sua dimensão, estrutura e delimitação espacial e ainda a base de dados da Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos que contemplava todas as escolas desta Região, durante os anos lectivos compreendidos entre 1994 e 2000, relativamente ao número de alunos matriculados, aprovados e retidos, em cada ano de escolaridade, discriminando o sexo, as transferências e as saídas do sistema escolar.

Este último suporte de informação, espacial e anualmente desagregada¹ à data da sua recolha, manifestou-se a fonte privilegiada para encetar o presente estudo, visto possibilitar o seu tratamento e análise.

Os dados referentes a este período cronológico que nos propusemos estudar, particularizavam a situação de cada concelho, escola e nível de ensino, relativamente a matrículas, transferências, aprovações, reprovações e ainda *saídas* do sistema escolar.

Embora nas *saídas* se incluíssem situações distintas, tais como óbitos, deslocação para o Continente português, emigração e ainda o próprio abandono escolar registado nas Comissões de Menores², a impossibilidade de desagregar estes dados, condicionou-nos a utilizá-los como sinónimo de abandono escolar, visto que quer as deslocações para o Continente, quer os óbitos ou mesmo a emigração, apresentavam valores bastante reduzidos³. Por outro lado, a nossa deslocação ao Tribunal de Menores, ao confrontar-nos

¹ À excepção do item *saídas do sistema*.

² De acordo com a indicação constante na nota de rodapé da base de dados.

³ Para estas situações consultámos as estatísticas demográficas referentes à emigração e à mortalidade, cujos valores eram pouco significativos, quando comparados com o abandono escolar. Embora conscientes da

com números consideráveis de processos envolvendo situações de abandono escolar sugeriram-nos que as *saídas* traduziam com maior frequência o abandono escolar, inversamente às outras três situações (deslocações para o Continente, óbitos e emigração) aspecto que se revelou decisivo na opção pela metodologia que decidimos utilizar e que, como já referimos, consistiu em tratar os valores das *saídas* como *abandonos*.

Uma vez que esta base de dados foi constituída mediante o preenchimento manuscrito de um inquérito por parte de cada estabelecimento de ensino da RAM, encetámos o contacto directo com algumas escolas para avaliar a eficiência deste procedimento. Concluímos então que esta incumbência se pautou por critérios distintos; enquanto alguns Directores Executivos incluíram nas estatísticas das reprovações os alunos que deixaram de frequentar a escola no decorrer de um ano lectivo, por se encontrarem abrangidos pela escolaridade obrigatória e conseqüentemente não poderem sair do sistema, outros optaram por colocá-los na rubrica das *saídas do sistema*.

Esta constatação permitiu depreender que os valores das reprovações não se limitaram a incluir apenas os alunos que frequentaram a escola e não obtiveram aproveitamento, mas também aqueles que não foram avaliados por falta de assiduidade (quer se tratasse de abandono pontual ou definitivo) e devido a este facto não transitaram.

Face a este cenário, as margens de erro na análise destes dois indicadores – saídas do sistema (abandono escolar) e reprovações – são uma realidade que não pode ser obviada. Não obstante, consideramos que os dados disponíveis são susceptíveis de, com maior ou menor fidedignidade, facultarem uma panorâmica da realidade escolar madeirense durante este período, no que concerne ao comportamento manifesto por cada género.

Metodologicamente, começamos por proceder ao cômputo da aprovação, da retenção e do abandono escolares, em valores absolutos e relativos que serão apresentados em quatro tabelas, que se reportam respectivamente a cada um dos três ciclos e à situação global de todos eles, no que concerne à evolução do número de alunos matriculados⁴, na RAM, segundo o sexo, ano lectivo e ciclo de estudos. Além destes indicadores, as tabelas contemplam ainda todos os alunos que abandonaram o sistema de ensino, progrediram e reprovaram, assim como as respectivas taxas. Estas pautaram-se pelos seguintes critérios:

TP = Taxa de progressão

$$TP = \frac{P}{NI} \cdot 100$$

onde:

P = Número de alunos que progrediram

NI = Número de alunos inscritos

TR = Taxa de reprovação

$$TR = \frac{R}{NI} \cdot 100$$

onde:

R = Número de alunos reprovados

margem de erro em que incorremos, pareceu-nos ser esta a metodologia mais adequada face à inexistência de alternativas susceptíveis de suprir esta lacuna.

⁴ Após a realização do saldo das transferências.

NI = Número de alunos inscritos

TAb = Taxa de abandono

$$TAb = \frac{Ab}{NI} \cdot 100$$

onde:

TAb = Número de alunos que saíram do sistema

NI = Número de alunos inscritos

Todavia, não queremos deixar de realçar que os indicadores – reprovação e progressão – assentam em critérios de mensuração que, não obstante a uniformização de currículos, não significam necessariamente a aplicação de critérios de exigência iguais. Assim, a validade e a subjectividade destes indicadores poderá ser equacionada, porquanto é variável face às exigências de cada professor, às necessidades do sistema, à especificidade social de cada contexto e mesmo de cada aluno. Ou seja, podemos equacionar até que ponto se reveste de objectividade uma comparação de rendimentos escolares. Por outro lado, não podemos deixar de referir que a taxa de reprovação constitui também um indicador grosseiro para medir o rendimento escolar, uma vez que neste caso, nos oculta a qualidade do (in)sucesso.

Outro aspecto relevante a considerar é o facto de cada ano lectivo se iniciar com um número x de alunos matriculados, onde se incluem aqueles que tendo aprovado continuam a proceder à sua inscrição e ainda aqueles que, não tendo aprovado, continuam a realizar a sua inscrição no mesmo ano curricular. Assim, embora detalhados, os nossos dados não referem as situações de repetência, pelo que temos de considerar todos os alunos como tendo efectuado a sua matrícula pela primeira vez. Ou seja, o nosso NI contempla quer os alunos repetentes, quer aqueles que se inscreveram pela primeira vez num determinado ano lectivo.

Embora os conceitos de *repetência*⁵ e *reprovação*⁶ sejam conceptualmente distintos, o facto da nossa fonte não especificar quais os alunos que se matricularam na condição de repetentes e o propósito de evitar o uso repetitivo de vocábulos, nortearam a nossa opção pela utilização das duas terminologias com sentido de equivalência.

Deste modo, ao longo do texto, a *repetência*, a *reprovação* e ainda o *insucesso escolar* são utilizados reportando-se à mesma realidade, ou seja, aos alunos que não obtiveram aproveitamento no final de um ano lectivo.

Uma vez que a distribuição do sucesso e do abandono escolar⁷ não se apresenta igual em ambos os sexos, considerámos pertinente destacar, em dois gráficos, o comportamento de cada um deles. Mediante a adopção de uma metodologia idêntica para ambos os fenómenos, com a desagregação dos dados por nível de estudos, ano lectivo e sexo, as eventuais discrepâncias de género face a este problema adquirem uma visibilidade global.

Por outro lado, o contacto com alunos vitimados por sucessivas reprovações conduziu-nos à realização de um estudo etnográfico, complementar da análise estatística.

⁵ A repetência refere-se à inscrição de um aluno na condição de repetente.

⁶ A reprovação reporta-se à situação escolar de não progressão de um aluno, obtida no final de um ano lectivo.

⁷ Consideramos que o abandono escolar também constitui uma forma de insucesso.

Ou seja, não nos limitámos a saber *quantos reprovam e abandonam a escola*, mas a complementar estes dados com a questão *por que reprovam e abandonam a escola*.

Análise dos dados estatísticos

**TABELA 1. SITUAÇÃO ESCOLAR DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA
NO TOTAL DO 1.º CICLO (1994/2000)**

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	9097	68	0.8	7682	84.4	1347	14.8
	MASCULINO	10538	121	1.1	8154	77.4	2263	21.5
	TOTAL	19635	189	1.0	15836	80.7	3610	18.4
1995/1996	FEMININO	8679	71	0.8	7395	85.2	1213	14.0
	MASCULINO	9998	128	1.3	7844	78.5	2026	20.3
	TOTAL	18677	199	1.1	15239	81.6	3239	17.3
1996/1997	FEMININO	8468	76	0.9	7301	86.2	1091	12.9
	MASCULINO	9710	116	1.2	7821	80.5	1773	18.3
	TOTAL	18178	192	1.1	15122	83.2	2864	15.8
1997/1998	FEMININO	8193	54	0.7	7083	86.4	1056	12.9
	MASCULINO	9237	89	1.0	7411	80.2	1737	18.8
	TOTAL	17430	143	0.8	14494	83.2	2793	16.8
1998/1999	FEMININO	7887	21	0.3	6831	86.6	1035	13.1
	MASCULINO	8902	67	0.8	7117	79.9	1718	19.3
	TOTAL	16789	88	0.5	13948	83.1	2753	16.4
1999/2000	FEMININO	7837	52	0.7	6774	86.4	1011	12.9
	MASCULINO	8717	85	1.0	6951	79.7	1681	19.3
	TOTAL	16554	137	0.8	13725	82.9	2692	16.3

A apreciação da Tabela 1 permite-nos constatar que o cômputo total do volume de alunos inscritos no 1.º ciclo ao longo deste período no Arquipélago da Madeira decresceu de forma gradual e sistemática. Deste modo, enquanto que no ano lectivo de 1994/1995 se encontravam matriculados neste ciclo 19 635 alunos, o número diminuiu para 16 554 em 1999/2000, o que em termos absolutos representou uma perda de 3090 alunos. Ou seja, o sistema educativo perdeu 15,7 % da sua população.

No que concerne às matrículas, o volume de rapazes inscritos apresentou um volume sistematicamente superior ao das raparigas, demonstrando que a relação de masculinidade se patenteou neste ciclo⁸.

Embora com valores inconstantes entre cada ano lectivo, as saídas do sistema registaram nos três últimos anos em estudo taxas ligeiramente inferiores aos três anos iniciais, com uma incidência predominantemente masculina. Note-se a este propósito que não deixa de ser extremamente preocupante o facto de o abandono escolar penalizar o ciclo inicial, assim como a incapacidade manifesta do sistema educativo no sentido de debelar este flagelo.

Em termos globais, a retenção baixou apenas dois pontos percentuais durante o período em estudo, o que significa que o insucesso escolar se manteve como situação constante, com taxas que oscilaram entre os 18% e os 16%. Por outro lado, a sua incidência

⁸ A relação de masculinidade nos nascimentos é de cerca de 105. Ou seja, por cada 100 raparigas nascem 105 rapazes.

no sexo masculino demonstrou de forma inequívoca que a predisposição e motivação escolar dos rapazes é inferior à das raparigas,

**TABELA 2. SITUAÇÃO ESCOLAR DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA
NO TOTAL DO 2.º CICLO (1994/2000)**

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS	SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%	
1994/1995	FEMININO	4386	51	1.2	4033	92.0	302	6.8
	MASCULINO	4751	80	1.7	4117	86.7	554	11.7
	TOTAL	9137	131	1.4	8150	89.2	856	9.4
1995/1996	FEMININO	4330	51	1.2	3979	91.9	300	6.9
	MASCULINO	4710	81	1.7	3927	88.4	702	14.9
	TOTAL	9040	132	1.5	7906	77.5	1002	11.1
1996/1997	FEMININO	4289	62	1.4	3847	89.7	380	8.9
	MASCULINO	4585	53	1.2	3729	81.3	803	17.5
	TOTAL	8874	115	1.3	7576	85.4	1183	13.3
1997/1998	FEMININO	4155	38	0.9	3664	88.2	453	10.9
	MASCULINO	4642	96	2.1	3620	78.0	926	19.9
	TOTAL	8797	134	1.5	7284	82.8	1379	15.7
1998/1999	FEMININO	4141	59	1.4	3667	88.6	415	10.0
	MASCULINO	4655	79	1.7	3685	79.2	891	19.1
	TOTAL	8796	138	1.6	7352	83.6	1306	14.8
1999/2000	FEMININO	3994	71	1.8	3462	86.7	461	11.5
	MASCULINO	4620	106	2.3	3570	77.3	944	20.4
	TOTAL	8614	177	2.1	7032	81.6	1405	16.3

O 2.º ciclo manteve a tendência constante do decréscimo do volume de população escolar, embora a relação de sobremasculinidade ainda se fizesse sentir. Aqui, a perda de alunos, menos significativa do que no 1º ciclo, cifrou-se nestes seis anos em 5,7 % (Cf. Tabela 2), consequência do envelhecimento da população que nos grupos etários mais jovens decorreu do decréscimo dos níveis de fecundidade.

As saídas do sistema escolar, que no 1.º ciclo não ultrapassavam 1%, surgiram no 2.º ciclo bastante mais acentuadas e com um agravamento que se fez sentir no último ano em estudo, visto que 2,1% dos alunos abandonou a escola. Contudo, embora a taxa de abandono fosse neste ciclo mais elevada do que no inicial, em termos absolutos o número de alunos em situação de abandono no 2.º ciclo foi inferior ao número registado no 1º ciclo⁹.

Ambos os fenómenos – retenção e abandono escolar – atingiram de forma mais intensa os rapazes e no caso da retenção a taxa do sexo masculino duplicou mesmo o valor apresentado pelo sexo oposto. Ou seja, a discrepância de sucesso entre os géneros, já notória no ciclo inicial, acentuou-se no 2.º ciclo.

**TABELA 3. SITUAÇÃO ESCOLAR DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA
NO TOTAL DO 3.º CICLO (1994/2000)**

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS	SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%
---------------	---------------------	------------------	---	------------	---	----------	---

⁹ Tal facto deve-se à circunstância de o contingente escolar do 2.º ciclo ser menor porquanto contempla apenas dois anos curriculares.

1994/1995	FEMININO	6562	143	2.2	5807	88.5	612	9.3
	MASCULINO	6037	190	3.1	4937	81.8	910	15.1
	TOTAL	12599	333	2.6	10744	85.3	1522	12.1
1995/1996	FEMININO	6155	123	2.0	5253	85.3	779	12.7
	MASCULINO	5941	170	2.9	4722	79.5	1049	17.7
	TOTAL	12096	293	2.4	9975	82.5	1828	15.1
1996/1997	FEMININO	6168	142	2.3	5039	81.7	987	16.0
	MASCULINO	5787	210	3.6	4406	76.1	1171	20.2
	TOTAL	11955	352	2.9	9445	79.0	2158	19.1
1997/1998	FEMININO	6259	131	2.1	5266	84.2	859	13.7
	MASCULINO	5729	194	3.4	4441	77.5	1094	19.1
	TOTAL	11988	325	2.7	9707	81.0	1953	16.3
1998/1999	FEMININO	6100	200	3.3	5110	83.8	790	12.9
	MASCULINO	5857	258	4.4	4465	76.2	1092	18.6
	TOTAL	11957	458	3.8	9575	80.1	1882	15.7
1999/2000	FEMININO	5940	171	2.9	4889	82.3	880	14.8
	MASCULINO	5708	285	5.0	4239	74.3	1184	20.7
	TOTAL	11648	456	3.9	9128	78.4	2064	17.7

A Tabela 3 referente ao 3.º ciclo demonstra que também aqui a população escolar registou um decréscimo nos seus efectivos. De 12 599 alunos inscritos no ano lectivo 1994/95, passou-se para 11 648 em 1999/2000, o que representou uma diminuição de 7,5 % neste contingente escolar. A excepção residiu no ano lectivo de 1997/98, onde o aumento de 33 alunos poderá ser eventualmente decorrente da taxa de reprovação que no ano anterior fora excepcionalmente elevada. Deste modo, não podemos excluir a possibilidade de os alunos repetentes terem efectuado novas matrículas, cujo volume considerável terá conseguido provocar um ligeiro acréscimo no contingente escolar.

Neste ciclo, as saídas do sistema foram mais expressivas do que nos anteriores. Assim, além de nos depararmos com uma taxa de abandono cujos valores oscilaram entre 2,4% e 3,9%, foi ainda possível constatar que este fenómeno se agravou nos dois últimos anos lectivos em estudo (1998/99 e 1999/2000). Contudo, em todos os anos lectivos que analisámos, os rapazes detiveram a primazia no abandono escolar, donde se depreende que a motivação para a frequência escolar foi mais intensa no sexo feminino. Ao invés, a realidade demonstrou que os rapazes preferiam o ingresso precoce no mundo do trabalho à permanência na escola. Deste modo, desprovidos de habilitações académicas, detêm ocupações de carácter geralmente precário, onde a dispensa de qualquer qualificação profissional é consonante com a remuneração auferida.

A predominância do abandono e da retenção por parte do sexo masculino expressou-se no número de rapazes inscritos no 3.º ciclo. O volume de raparigas excedeu o dos rapazes matriculados esbatendo assim a relação de masculinidade. Posto isto, facilmente se depreende que a sobrevivência escolar masculina foi inferior à do sexo oposto. Assim, o 3.º ciclo foi duplamente dominado pelo sexo feminino, quer através do seu volume populacional quer mediante os valores que apresentou face ao sucesso escolar.

TABELA 4. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS	SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%	
1994/1995	FEMININO	20045	262	1.3	17522	87.4	2261	11.3
	MASCULINO	21326	391	1.8	17208	80.7	3727	17.5

	TOTAL	41371	653	1.6	34730	83.9	5988	14.5
1995/1996	FEMININO	19164	245	1.3	16627	86.8	2292	11.9
	MASCULINO	20649	379	1.8	16943	79.9	3777	18.3
	TOTAL	39813	624	1.6	33120	83.2	6069	15.2
1996/1997	FEMININO	19016	269	1.4	16414	86.3	2330	12.3
	MASCULINO	20024	363	1.8	15991	79.9	3670	18.3
	TOTAL	39040	632	1.6	32405	83.0	6000	15.4
1997/1998	FEMININO	18516	234	1.3	15786	85.3	2496	13.4
	MASCULINO	19666	395	2.0	15437	78.5	3834	19.5
	TOTAL	38182	629	1.6	31223	81.8	6330	16.6
1998/1999	FEMININO	18128	280	1.5	15608	86.1	2240	12.4
	MASCULINO	19414	404	2.1	15267	78.6	3701	19.1
	TOTAL	37542	684	1.8	30875	82.2	5941	15.8
1999/2000	FEMININO	17771	294	1.7	15125	85.1	2352	13.2
	MASCULINO	19045	476	2.5	14760	77.5	3809	20.0
	TOTAL	36816	770	2.1	29885	81.2	6161	16.7

Após a avaliação específica da situação escolar vivenciada pelos alunos em cada um dos ciclos da escolaridade obrigatória na RAM, a Tabela 4 faculta uma panorâmica generalizada do comportamento desta população escolar e permite extrair algumas conclusões. Nomeadamente:

- I) o número de alunos matriculados diminuiu gradualmente;
- II) o volume de rapazes inscritos apresentou-se superior ao das raparigas (por influência da relação de masculinidade patente no 1.º e 2.º ciclos);
- III) as saídas do sistema escolar agravaram-se nos dois últimos anos em estudo, respectivamente, 1998/99 e 1999/2000 e incidiram preferencialmente no sexo masculino;
- IV) a taxa de retenção agravou-se no último ano lectivo em estudo (1999/2000) e penalizou de forma mais intensa o género masculino.

De salientar que as saídas no 3.º ciclo se destacaram sempre dos ciclos anteriores, devido ao volume significativo que manifestaram. Daqui se depreende que o 3.º ciclo se constituiu como o mais selectivo, porquanto “excluiu” do sistema educativo os alunos menos motivados e/ou menos empenhados e, de acordo com a Tabela 3, a “exclusão” recaiu no sexo masculino.

GRÁFICO 1. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

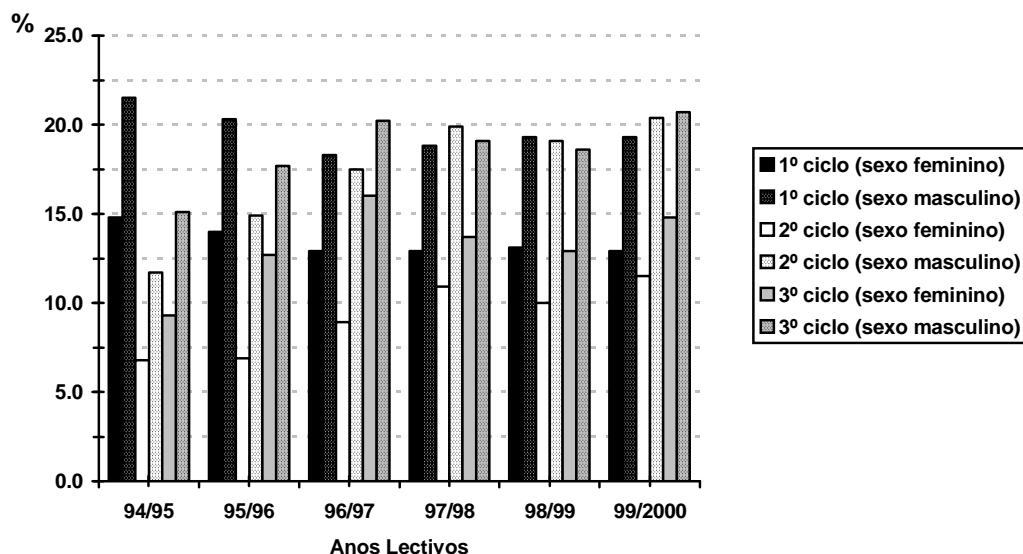
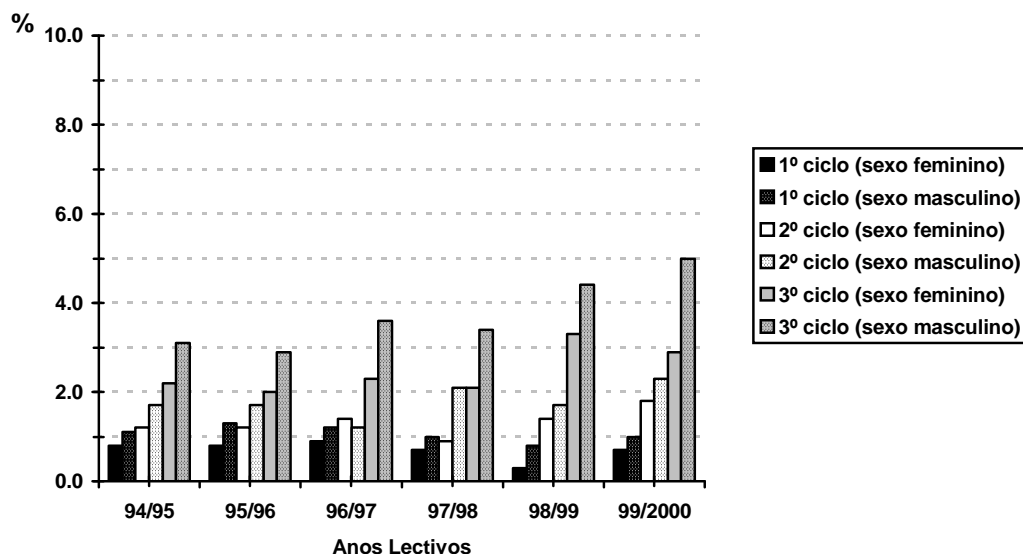


GRÁFICO 2. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994/2000)



Relativamente à repetência, o Gráfico 1 permitiu concluir que em todos os ciclos e anos lectivos os rapazes foram mais penalizados pelo insucesso escolar, assinalando assim de forma significativa a diferença patente nos desempenhos académicos de cada um dos géneros.

Também o abandono escolar, tendencialmente incidente no sexo masculino se agravou duplamente: quer na transição para o ciclo seguinte, quer ao longo do período considerado. Deste modo, as saídas do sistema inicialmente reduzidas aumentaram na transição para o 2.º ciclo e atingiram os valores mais elevados no último ciclo da escolaridade obrigatória.

Assim, ao longo da escolaridade, o perfil do aproveitamento acusa quebras sensíveis no início de cada ciclo de estudos, o que, segundo Grácio (1997, pp. 51-52), “sugere um desfavorecimento dos rapazes (...) quando as dificuldades de aprendizagem são maiores e acompanhadas da transição para um universo social diferente.”

De acordo com esta constatação, não podemos surpreender-nos com o facto de o insucesso escolar masculino ter continuado a apresentar valores mais significativos do que os do feminino nos 2.º e 3.º ciclos. Perante estas análises, podemos concluir que se o insucesso escolar gera novos insucessos, é plausível que os rapazes que tiveram esta experiência no 1º ciclo, tenham sido novamente vitimados nos ciclos seguintes.

Assim, o cômputo geral da RAM demonstra-nos que em todos os ciclos e anos lectivos as taxas de insucesso escolar dos rapazes foram mais elevadas do que as das raparigas e em alguns casos os seus valores conseguiram mesmo duplicar os do sexo oposto.

Linhas Conclusivas

Uma vez que estes dois fenómenos – insucesso e abandono escolar – se afiguraram predominantemente masculinos, torna-se imperativo tecer algumas considerações complementares para a explicação desta ocorrência. Assim, além das disparidades socioeconómicas que caracterizam os alunos, o factor género consegue também condicionar, em maior ou menor grau, os desempenhos académicos.

Para Grácio, (1997, p. 61) “é provável que certos recursos do sistema de disposições das raparigas, como a maior estabilidade motora, o maior auto controlo e autonomia, lhes permitam quer trabalhar melhor nas tarefas escolares como serem mais apreciadas pelos professores”, o que significa que a primeira socialização, além de ser favorável às suas realizações escolares, faculta ainda incitações eventualmente favoráveis àquelas realizações.

A diferença comportamental manifesta por cada um dos sexos foi também ilustrada por Baudelot e Establet (s. d., pp. 110-111), no estudo que efectuaram sobre os jogos de crianças no recreio da escola. Concluíram então que os rapazes agem com um mínimo de regras e um máximo de barulho, ocupando o máximo de espaço e mobilizando um grande número de parceiros, enquanto as raparigas ocupam economicamente o espaço, com o máximo de regras e um pequeno número de parceiros.

Por outro lado, o prolongamento destes comportamentos no contexto da sala de aulas beneficia o sexo feminino, visto que o domínio de todo o conjunto das interacções, que incluem entre outros, os trabalhos de grupo, lhes permite tirar melhor partido das aprendizagens escolares (Felouzis referido por Grácio, 1997, p. 62).

Também a tradicional definição do género masculino, intrínseca à valorização física e a todas as condutas associadas, nomeadamente a turbulência e a agressividade, compõem uma relação menos favorável às exigências das aprendizagens escolares, ao mesmo tempo que sugerem um conseqüente prolongamento negativo no quadro escolar, quando não se relacionam com um capital cultural familiar elevado (Grácio, 1997, p. 72).

Contudo, não podemos imputar o baixo sucesso escolar dos rapazes apenas aos factores genéticos, pois as influências do ambiente social, tanto em casa como na escola afectam inúmeros aspectos, donde destacamos o desenvolvimento da linguagem, a

capacidade de leitura, as capacidades motoras finas e ainda os níveis de concentração. As dificuldades sentidas nestas áreas, fruto da conjugação de inúmeros factores, aumentam assim a probabilidade de os rapazes se tornarem agressivos, frustrados ou mal – comportados.

Do lado das raparigas, existe a tendência geral para um acentuado investimento escolar relacionado com uma maior concentração nas tarefas.

Segundo Macmillan (2005, p. 110), os rapazes além de evidenciarem maior tendência para problemas de comportamento que as raparigas, apresentam actualmente um atraso a todos os níveis, em quase todas as matérias escolares, assim como um desinteresse em continuar a estudar.

Dois investigações de âmbito internacional levadas a efeito sobre a capacidade de leitura, a PISA (2000) e a PIRLS (2001), salientaram também esta disparidade de desempenho entre os sexos. Em conjunto, estes dois estudos avaliaram a capacidade de leitura de crianças em mais de cinquenta países e os resultados revelaram que aos nove e aos quinze anos de idade, a capacidade de leitura dos rapazes era inferior à das raparigas em quase todo o mundo.

Embora historicamente, os rapazes sempre tivessem revelado tendência para superar as raparigas nas disciplinas de Matemática e Ciências, actualmente, devido ao aumento da discrepância na capacidade de leitura entre os sexos, as raparigas não só estão a começar a contrabalançar, como ainda a ultrapassá-los nestas matérias. Em relação à Matemática, a pesquisa PISA (*op. cit.*) revelou que a prestação das raparigas de quinze anos de idade era igual à dos rapazes em 26 dos 42 países, e melhor num país – a Albânia. Nas Ciências, os resultados das raparigas eram iguais aos dos rapazes na maior parte dos países, e em dois deles significativamente superiores.

Pesquisas recentes efectuadas em Inglaterra revelaram ainda que os rapazes são mais infelizes na escola, não fazem os trabalhos de casa, comportam-se mal ou faltam às aulas duas vezes mais que as raparigas (Macmillan, *op. cit.*, p. 113). Segundo este autor (*op. cit.*, p. 15), a testosterona é a responsável pelo ritmo diferenciado do desenvolvimento do cérebro masculino, pelo que comportamentos como a delinquência, a agressividade, as variações súbitas de humor ou os comportamentos irresponsáveis, entre outros, são mais comuns nos rapazes. Se atendermos a que os níveis de testosterona são susceptíveis de variar até 50% no mesmo dia, podemos concluir que o sexo masculino se encontra mais exposto a comportamentos inconstantes.

Deste modo, é na confluência entre os factores ou situações ambientais e as influências hormonais que encontramos a origem e explicação para determinados tipos de comportamento. Ou seja, as circunstâncias sociais, económicas e culturais, a qualidade da relação com os pais, o estatuto social entre amigos, bem como o nível de competitividade ou conflito, além de terem influência nos níveis de testosterona influenciam os comportamentos (Macmillan, *op. cit.*, p. 151) e conseqüentemente os desempenhos académicos.

Assim, um rapaz não consegue lidar tão bem como uma rapariga da mesma idade, com as pressões sociais, os estímulos instintivos e outras situações emocionais, razão pela qual muitas das suas atitudes são movidas quer por sugestibilidade, quer por puro impulso.

A própria sociedade estabelece estereótipos para cada um dos géneros. Enquanto as raparigas são consideradas como mais faladoras e mais emotivas, aos rapazes atribuem-se características como a valentia e a coragem e estabelece-se que não devem chorar. É também em conformidade com as características inatas a cada género que os

comportamentos assumem características distintas. Assim, os jogos físicos violentos são bastante mais frequentes entre os rapazes que passam uma parte significativa dos seus tempos livres mais envolvidos em actividades competitivas de grupo como o futebol.

Porém, enquanto os estereótipos do género feminino têm vindo a alterar-se rapidamente, os do género masculino ainda se mantêm arraigados ao passado. Os próprios rapazes procuram a imagem que se supõe corresponder à masculinidade e muitos dos aspectos que moldam o seu comportamento masculino resultam da observação (reparam nas actividades dos indivíduos do mesmo sexo, no comportamento dos amigos) e interacção com o ambiente envolvente (exposição a valores transmitidos pelos pais e amigos). Deste modo, para os rapazes, correr riscos ou integrar o mundo do trabalho advém da necessidade de estabelecer domínio sobre grupos de outros rapazes, para desse modo obterem determinado estatuto social.

À medida que os jovens vão tentando desenvolver a sua identidade, a dependência dos pais dá lugar a um novo tipo de dependência: a dos amigos. É aqui que as influências se sucedem numa linha competitiva, onde a encruzilhada entre o mundo do trabalho e o mundo escolar se coloca aos rapazes economicamente desfavorecidos, cujo quotidiano se desenrola num contexto familiar onde a escola surge desvalorizada face ao trabalho que se afigura apetecível, porquanto permite o acesso imediato a inúmeros bens.

Os conflitos familiares, a fragilidade de laços afectivos com a família, o tipo de amigos, a deficiente integração social e ainda o mau aproveitamento na escola, constituem também factores que na globalidade afectam mais os rapazes. Deste modo, a sua ansiedade pode traduzir-se em atitudes que são a resposta a estes conflitos, originando reacções negativas e comportamentos desviantes de intensidade crescente, onde as atitudes agressivas (físicas ou verbais) que muitas vezes adoptam, provocam a sua exclusão social no seio das instituições escolares.

Uma vez que as características rurais se fazem sentir em todos os concelhos da RAM à excepção de Funchal, os aspectos supra-referidos conjugam-se numa associação fortemente negativa direccionada sobretudo para os rapazes. Assim, nos concelhos onde efectuámos o nosso estudo de campo¹⁰, a desvalorização da escola aliada às dificuldades económicas onde a mão-de-obra familiar é necessária para cultivo dos minifúndios são, entre outros, alguns dos aspectos que induzem os rapazes a confluír para situações de insucesso e abandono escolares.

Uma das Escolas Básicas e Secundárias onde nos deslocámos possuía um Quadro de Honra afixado no recinto de entrada da escola. Cada um dos anos de escolaridade transactos ostentava as fotos dos quinze melhores alunos. Contudo, uma apreciação atenta permitiu constatar que em cada ano lectivo, num total de quinze alunos cerca de dez eram do sexo feminino. Tal facto é elucidativo da discrepância de aproveitamento entre os géneros e testemunho da vantagem das raparigas face ao sexo oposto.

Outro contraste que se alcançou através da análise dos diálogos encetados prende-se com a disparidade dos comportamentos entre as raparigas e os rapazes. Ou seja, as raparigas têm melhores notas e faltam menos às aulas.

As nossas entrevistas permitiram apurar que no sexo masculino o desinteresse académico se manifestava desde cedo e que o absentismo era uma situação comum e vivenciada em grupo. A este propósito, um dos nossos inquiridos referiu que o absentismo das raparigas apenas foi notório no 7.º ano de escolaridade:

¹⁰ Câmara de Lobos e S. Vicente.

«(...) faltávamos mais às aulas por causa das raparigas...faltávamos às vezes com elas, No 7.º ano as raparigas já faltavam.»

Uma vez que estas se identificam mais com as aprendizagens escolares do que os rapazes, tal facto reflecte-se no seu rendimento escolar, que é superior ao do sexo oposto. Face a esta constatação, não podemos excluir as configurações sociais que informam a divisão sexual das tarefas e responsabilidades. Assim, o quadro ideológico que define o papel de ambos os sexos relativamente ao trabalho, exerce uma pressão maior sobre os indivíduos do sexo masculino, já que é aos homens que se atribui a responsabilidade de garantir o sustento da família. Circunstância que leva significativo número de rapazes a minimizar o papel da escola e a abandonar precocemente os estudos para ingressar no mercado de trabalho. O esquema normativo que nestes concelhos remete as mulheres para uma posição de dependência e submissão em relação ao trabalho dos homens¹¹ acaba por permitir que as raparigas tirem maior proveito da sua passagem pela escola e venham a obter níveis mais elevados de capital escolar.

Constatámos ainda que o insucesso e o abandono escolares penalizaram sobretudo os alunos oriundos de meios sociais, económicos e culturalmente desfavorecidos pois os seus discursos permitiram depreender que vivem na ansiedade de adquirir certas roupas e frequentar determinados lugares. Para concretizar tais desejos precisam do seu próprio dinheiro, o que os encaminha precocemente para o mercado de trabalho e os afasta definitivamente da escola. Aliás, é muitas vezes a própria escola que promove o espírito consumista, pois a subtileza das comparações que se geram entre os bens ostentados, incentivam os alunos mais pobres a sentirem necessidade de trabalhar.

Desempenhando actividades remuneradas, estes jovens podem dispor de algum dinheiro, o que lhes permite adquirir alguns dos bens de consumo ambicionados, nomeadamente telemóvel e roupa, embora todos os rapazes tenham atribuído grande importância ao automóvel cuja posse é sinónima de mobilidade social ascendente. Para além disso, contribuindo monetariamente para o rendimento familiar, obtêm da parte dos pais, de escassos recursos, um tratamento mais prestigioso.

Embora os projectos dos rapazes para o futuro não mencionem o casamento, têm em comum o facto de todos ambicionarem ser jogadores de futebol. No entanto, conscientes de que este sonho dificilmente se concretizará, os seus propósitos passam sobretudo pelo trabalho na construção civil ou em bares e restaurantes. Quanto às raparigas, o futuro ambicionado decorre do facto de terem casa própria, casarem e terem filhos, situação que lhes confere um estatuto social respeitável.

Embora a explicação para o predomínio feminino no meio académico possa ser eventualmente encontrada na conjunção de factores genéticos, sociais, económicos, culturais e mesmo ambientais, esta supremacia das raparigas face ao sucesso escolar não deixou de se constituir como uma realidade presente e objectiva no panorama educativo dos anos em estudo.

Face a estas constatações, podemos concluir que a confluência de factores genéticos, económicos, culturais, sociais e ambientais, influencia de forma mais significativa os rapazes, pelo que não é de estranhar que o insucesso e o abandono escolar se assumam cada vez mais como fenómenos predominantemente masculinos.

¹¹ Todos os inquiridos referiram que o pai detém o poder no seio familiar.

Referências bibliográficas

- BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger (s. d.). *Allez Les Filles*. Paris, Seuil.
- BENAVENTE, Ana, *et al.*, (1994). *Renunciar à Escola – O abandono escolar no Ensino Básico*. Lisboa, Fim de Século Edições.
- CARVALHO, Angelina (1998). *Da Escola ao mundo do trabalho*. Lisboa, I. I. E.
- FERREIRA, Ana Maria Monteiro (2002). *Desigualdades de género no actual Sistema Educativo Português*. Coimbra, Quarteto.
- GRÁCIO, Sérgio (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa, EDUCA.
- ITURRA, Raul (1990). *Fugirás à Escola para trabalhar a terra – ensaios de Antropologia Social sobre o insucesso escolar*. Lisboa, Escher.
- MACMILLAN, Bonnie (2005). *Porque são diferentes os rapazes*. Lisboa, Plátano Editora.
- MENDONÇA, Alice (2007). *Sucesso/Insucesso: Percursos da Organização Escolar*. In SOUSA, J. M. e FINO, C. N., orgs., *A Escola sob suspeita*. Porto, ASA, pp. 397-414.
- MENDONÇA, Alice, (2007, Fevereiro 5). *Insucesso Escolar – A escolaridade obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do Século XX (1994-2000)*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Madeira, Funchal.
- NOGUEIRA, Maria Alice *et al.* (orgs.). (2000). *Família & Escola – Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, Editora Vozes.
- PAQUIN, Anne & PARENT, Ghyslain (1994). Inquérito junto dos «desertores» sobre as razões do seu abandono escolar. *Revue des Sciences de L'Éducation*, vol. XX, n.º 4, pp. 697-718.
- PINTO, Graça Alves (1998). *O trabalho das crianças – de pequenino é que se torce o pepino (e o Destino)*. Oeiras, Celta Editora.
- (PIRLS). Mullis, I.; MARTIN, M.; GONZALEZ, E.; KENNEDY, A., orgs. (2003). *PIRLS Internacional Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*. MA, Chestnut Hill, Boston College.
- SILVA, Cristina Gomes da (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais*. Oeiras, Celta Editora.
- STOER, Stephen & ARAÚJO, Helena C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia*. 2.ª ed. Lisboa, I.I.E.
- TOSCANO, Moema (2000). *Estereótipos sexuais na Educação*. Petrópolis, Editora Vozes.
- UNESCO, *Literacy Skills for the Word of Tomorrow – Further Results from PISA 2000*, (2003). Paris, France, Institute for Statistics, OECD Publications.

Fontes

Direcção Regional de Estatística:

XIII Recenseamento Geral da População, I. N. E., Lisboa, 1991.

XIV Recenseamento Geral da População, I. N. E., Lisboa, 2001.

Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos:

Relatórios de Insucesso (1994-2000).

L'innovation scolaire : une militante pédagogique du binôme Education et Identité

Luc JAMET
Directeur du collège Jeanne d'Arc, Fougères (France)

Résumé

Les effets d'une innovation: la pratique de la pêche dans un collège lasallien de Fougère.

Approche interactionniste d'une innovation scolaire : identification de son processus, exploration de la dynamique de la relation pédagogique, évaluation de ses effets initiaux et atypiques.

La technique de l'observation participante a permis l'analyse institutionnelle des implications des acteurs de l'innovation fondée sur la dynamique historique de l'établissement et l'approche anthropologique de son projet qui questionne les pratiques professionnelles et véhicule un potentiel heuristique important au plan épistémologique.

Abstract

A school innovation: a pedagogic action linking education and identity

The effects of an innovation: practice of fishing in the lasallien school in Fougère.

The interactive approach of a school innovation has allowed the identification of its process, the examination of the dynamism of the educational connection, the assessment of its initial and atypical effects.

Through a participating observation, an analysis has been made: an institutional analysis of the people involved in this innovation, based on the historical dynamics of the school and the anthropological approach of its project which enables us to question about the professional practises and conveys an important heuristic potential at an epistemological level.

Notre projet d'établissement est d'inspiration decrolyenne en ce sens que les activités pédagogiques sont fondées sur les centres d'intérêt des élèves à partir de leur motivation. C'est pourquoi plusieurs parcours adaptés aux jeunes peuvent être suivis : les options sportives: badminton, football, gymnastique; les horaires aménagés : basket, classe découverte; les options professionnelles; les options linguistiques : anglais multimédia, sections européennes anglais ou espagnol; les options culturelles : théâtre, musique.

Notre travail de recherche s'inscrit dans cette perspective à partir de l'option: pratique de la pêche. Elle était ancrée originellement dans un itinéraire de découverte puis a évolué vers une section sportive labellisée par le Rectorat. Ouverte depuis quatre ans, elle concerne près de 50 collégiens, garçons et filles des classes de 6ème à 3ème. Deux heures hebdomadaires sont consacrées à cette option dont les activités s'orientent dans trois directions : ateliers de pratique technique liée à la pêche, séquences d'apprentissage

pluridisciplinaire avec implication des enseignants, formation générale liée à la législation et à l'éducation à l'environnement.

Elle fait l'objet d'un partenariat local avec la société de pêche la Gaule Fougèraise, d'une contractualisation avec le Conseil Général, d'une habilitation par l'Inspection Académique. Elle est encadrée par des enseignants, des guides de pêche, un animateur pêche, un animateur-environnement et des parents d'élèves. Elle fait l'objet d'une double évaluation : une évaluation institutionnelle restituée à nos partenaires et une évaluation pratique qui prend la forme d'un stage de pêche annuel en Irlande.

L'introduction de la section pêche du collège Jeanne d'Arc n'est ni une réforme¹, une rénovation², une révolution³, une adaptation⁴, une invention⁵, une découverte⁶, un projet⁷, mais une innovation qui se caractérise d'abord, par l'arrivée d'une nouveauté⁸ : le travail en partenariat, ensuite par un changement⁹ de pratique pédagogique : le travail interdisciplinaire. Enfin, l'innovation est un processus¹⁰ qui se déroule dans le temps et qu'il faut évaluer.

¹ **Une réforme** : la réforme est un changement voulu par ceux qui détiennent les règles, et l'innovation est un changement par ceux qui n'ont pas la maîtrise des règles. La distinction vient du mouvement d'origine du changement.

² **Une rénovation** : la rénovation est une transformation de surface, une sorte de remise à neuf (on modifie les contenus scolaires sans changer les objectifs à atteindre). L'innovation, au contraire, est une transgression des règles et des valeurs existantes.

³ **Une révolution** : la radicalité de la révolution en fait une action très ponctuelle et en rupture par rapport à l'existant. L'innovation est moins une question de seuil, elle occupe un espace visible suffisant pour être aperçu.

⁴ **Une adaptation** : l'adaptation est une réponse « collée » au changement du contexte alors que l'innovation est intensivité et créativité, c'est-à-dire qu'elle se détache du réel pour imaginer autre chose, elle s'éloigne de la réponse directe au changement du réel pour apporter des solutions inventives et inattendues.

⁵ **Une invention** : l'invention est toute nouvelle. L'innovation est une invention socialisée, une invention qui a été socialement appropriée. Il faut considérer les faits de diffusion pour distinguer la novation de l'innovation.

⁶ **Une découverte** : la découverte est en général brutale. La découverte scientifique et technique fait partie des activités que l'on associe le plus spontanément au génie individuel. Une innovation est d'abord une addition d'actes élémentaires et peu spectaculaires dont chacun constitue le résultat de négociations et d'interactions entre de multiples acteurs.

⁷ **Un projet** : le projet possède deux éléments indissociables : une visée qui traduit les choix philosophiques ou de valeurs qui le sous-tendent et une programmation qui indique le calendrier des actions. L'innovation est l'inverse du projet. L'innovation est une prise de risque avec des aléas, des inattendus, des imprévus. Son déroulement n'est pas linéaire et, souvent, les objectifs indiqués au départ de l'innovation ne sont pas ceux qui ont été atteints.

L'innovation est un mot fonctionnel et que peu importe sa labellisation, l'essentiel est que l'on parle du mouvement imprimé par les systèmes éducatifs dans leur ensemble. La nécessité de sa définition intervient lorsqu'on veut extraire ce mot de sa gangue socio-médiatique pour l'introduire dans la recherche en éducation.

⁸ Elle a consisté à introduire la pêche dans le domaine scolaire. Cette idée a supposé un acte d'invention et de création pédagogiques

⁹ Nous entendons par innovation toute tentative visant consciemment et délibérément, à introduire dans le système d'enseignement un changement dans le but d'améliorer ce système.

¹⁰ Le processus est au cœur de l'innovation, c'est par le chaînon des actes accomplis que s'appréhende l'innovation. L'innovation est un mode tâtonnant d'expérimentation qui alimente et oriente la réflexion

Notre travail se situe "entre la recherche fondamentale, pour savoir", et l'innovation-recherche, pour "changer l'école", où se profile parfois un modèle médian, celui d'une recherche formation, une fois admis le postulat que l'éducation, celle des élèves comme celle de leurs professeurs, est permanente". Il ne s'agit donc pas, à proprement parler, d'une "recherche-action", qui "a pour finalité première la compréhension des processus de transformation du système éducatif et comme règle méthodologique la participation à cette transformation des chercheurs et des actions du système". Un cumul de fonctions d'acteur et de responsable de la section m'offre la chance d'avoir un regard renforcé par le fait que je sois à la fois "dehors" et "dedans", avec l'avantage aussi de ce léger recul dû à ma mission de directeur, qui me fait bénéficier d'une réserve personnelle et d'une distance propice à la réflexion. Pris dans ce réseau d'interactions, l'observation participante s'impose d'elle-même comme méthodologie de recherche. Mon implication sur le terrain n'est pas toujours sans désagrément ou sans surprise, car on ne peut pas passer totalement inaperçu. L'observation participante, par rapport aux adultes acteurs dans le projet ou spectateurs, fait immerger sur le terrain les ambivalences qui marquent le rapport aux interlocuteurs. Le risque demeure que ma présence provoque dans le groupe des comportements qui n'auraient pas eu lieu ou se seraient produits différemment en mon absence. Quand le groupe même traverse des conflits ou connaît des tensions, je me trouve écartelé entre mon rôle de chercheur et celui de participant. Comment être sûr que l'on observe effectivement des processus présentant une unité fonctionnelle, se rapportant à une cause commune, et non des éléments sans lien entre eux? C'est la constitution du corpus des données qui peut permettre d'endiguer ce risque, même si notre journal de recherche constitue une somme de données qui ne possèdent pas de rigueur scientifique. Dans ce cadre, je ne crains pas de faire référence à mon expérience personnelle, en la considérant comme source de données. C'est mon engagement qui nourrit mes enquêtes qualitatives (enquêtes de motivation, validation des acquis, stage d'évaluation). On est loin du climat anxigène décrit par Malinowski ""imaginez-vous soudain, débarquant, entourés de tout votre attirail, sur une grève tropicale, avec, tout à côté, un village d'indigènes, tandis que l'embarcation qui vous a amené cingle au large pour bientôt disparaître". Ici les bulletins scolaires, les relevés des absences, les contenus et les progressions disciplinaires, le déroulement des activités halieutiques constituent notre bagage de recherche, dont l'exotisme est moins marqué que dans les études d'ethnologie classique. L'observation participante est une sorte de signature de la démarche interactionniste que nous avons adoptée.

La section pêche incarne l'interactionnisme symbolique en ce sens que les pêcheurs "sont formés par une pluralité de consciences individuelles, agissant et réagissant les unes sur les autres. C'est à la présence de ces actions et réactions, de ces interactions que l'on reconnaît la société". Même si nos élèves ne répondent pas à une culture ou à une structure sociale, ils sont impliqués dans une situation qui "pour ne pas produire le chaos ou le conflit implique un minimum de connivence, de valeurs et de significations communes".

Le pêcheur est "un acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales à cause de son habitus ou de la

pédagogique. L'échec ou la réussite ne dépendent pas seulement des qualités intrinsèques de l'innovation mais aussi de son adaptation à la réalité scolaire du moment et au contexte dans lequel elle s'implante.

force du système ou de sa culture d'appartenance. Il construit son univers de sens à travers une activité délibérée de donation du sens, le comportement individuel n'est ni tout à fait déterminé, ni tout à fait libre, il s'inscrit dans un débat permanent qui autorise justement l'innovation".

La section pêche illustre les grands axes théoriques de l'interactionnisme: c'est "un champ mutuel d'influence, une structure vivante en permanence en train de se faire et se défaire dont l'appréhension passe par la concrétude des relations interindividuelles; elle n'est pas un processus mécanique se greffant sur des statuts et des rôles mais un processus d'interprétation et d'ajustement."

"Une interaction est simultanément structurée et imprévisible en ce sens qu'elle implique une relation entre deux ou plusieurs personnes dont nul ne connaît à l'avance les épisodes". La négociation formelle ou informelle est une modalité de l'interaction dans la vie sociale. Pour Woods, c'est "le principe informel mais efficace des échanges entre les élèves et les enseignants". "Une marge de négociation demeure entre les partenaires qui trouvent un compromis provisoire les autorisant à reconnaître mutuellement leurs positions". "L'interaction n'englobe pas seulement les acteurs en coprésence, mais une multitude d'autres, invisibles, qui imprègnent leur rapport au monde... elle n'est pas seulement verbale, elle ne consiste jamais en un seul échange de propos, elle implique également une symbolique corporelle : les regards, les mimiques, les gestes, les postures, la distance à l'autre, la manière de le toucher ou de l'éviter en parlant, sont les matières d'un langage écrit dans l'espace et le temps, ils renvoient à un ordre de sens, l'échange de sens doit autant aux signes du corps qu'à ceux du langage.

Comment une innovation pédagogique peut-elle être une militante pédagogique du binôme Education et Culture ? L'implication des parents dans la section pêche, l'effet d'accélération et de diversification des lieux et des instances de production de connaissances produisent des retombées en termes d'éducation et de pratiques culturelles.

L'appropriation de l'innovation par l'établissement infléchit la finalité du dispositif qui s'éloigne peu à peu de sa valeur instrumentale et génère des effets autres que ceux qu'elle vise. Elle a des retombées en termes d'éducation et de pratiques culturelles.

Comment régulariser ou réglementer l'interférence entre l'éducation familiale (pédagogie implicite) et la pédagogie pratiquée en classe (éducation implicite)?

Un séjour de pêche en Irlande pour les parents des élèves pêcheurs ou un séjour mixte « pêche et tourisme » pour eux, sur le même site et dans des conditions identiques ne constituerait-il pas un moyen d'assainir les relations entre école et familles ? En effet, leur participation à ce type d'activités ne s'inscrit pas dans un cadre réglementaire pré-établi mais c'est à leur demande, exprimée au cours de différentes réunions de la section pêche, que nous avons répondu favorablement. Contrairement à ce que pense Gayet, et ce fut ici le cas, l'initiative peut venir des parents d'élèves : « (...) *les parents occupent une situation de consommateurs d'école plus ou moins avertis, qui leur permet difficilement de prendre*

des initiatives en matière de collaboration efficace. Les seules solutions se trouvent donc du côté des enseignants. C'est à eux qu'il appartient d'abord de définir les conditions nécessaires d'exercice d'un travail continu avec les parents de leurs élèves.»¹¹. De ce fait, les parents ne sont pas soumis à une quelconque évaluation et s'impliquent dans les activités pour leur plaisir personnel, qu'ils partagent avec leur enfant, ce qui leur permet de construire collectivement des repères et une « culture commune », en évitant l'effet déstructurant du double discours école-parents :

« Il est donc bien clair qu'une politique cohérente d'échanges avec les familles ne peut être entreprise si, préalablement, il ne s'est pas instauré au sein de l'établissement un réel climat de confiance. L'adhésion des enseignants à la politique globale de l'établissement est la condition première d'une ouverture efficace vers les parents »¹². C'est donc à partir d'un échange commun, pour ne pas renvoyer le parent à son indignation éducative et le professeur à sa carence pédagogique, que seront levés divers malentendus pour sortir de la culpabilisation, et que se construira un projet autour d'intérêts communs. Mais de quel projet s'agit-il ? « Contrairement au projet éducatif, le projet pédagogique se limite au champ scolaire, non pas dans le sens qu'il récuse l'environnement extérieur à l'école, mais dans celui qu'il ne peut jouer qu'avec deux acteurs essentiels : l'enseignant ou le groupe des enseignants, les élèves... ce qui différencie le projet pédagogique du projet éducatif, c'est pour le moins la nature des partenaires concernés. Le projet pédagogique ne peut impliquer directement les familles, en vertu de la nécessaire autonomie des instances de formation par rapport à l'environnement social... la famille n'a qu'un contrôle indirect sur l'école... Elle ne saurait s'immiscer directement comme acteur dans le projet pédagogique. »¹³

Le séjour pour adultes « pêche-tourisme » relève d'un projet éducatif et participe à la définition axiologique d'un modèle éducatif et culturel, construisant une interaction sociale non contre les parents mais avec eux.

L'école et la famille ne collaborent plus mais s'unissent dans leur différence structurante pour permettre à l'enfant de construire une identité partagée. Ce rapprochement garantit une survie symbolique de l'entité familiale, face à un envahissement croissant de l'école en termes de certification, de compétition, d'échec et de réussite scolaires.

La pêche est-elle une discipline scolaire ?

« La discipline est une catégorie organisationnelle au sein de la connaissance scientifique ... La fécondité de la discipline dans l'histoire n'a pas à être démontrée ; d'une part, elle opère la circonscription d'un domaine de compétence sans laquelle la connaissance se fluidifierait et deviendrait vague ; d'autre part, elle dévoile, extrait ou

¹¹ GAYET (D.), *L'école contre les parents*, Paris, INRP, collection Enseignants et chercheurs, Synthèse et mise en débat, 1999, p. 71.

¹² *Op. cit.*, p.53.

¹³ BOUTINET (J.P.), *Anthropologie du projet*. Paris, PUF, collection Quadrige manuels 2005. pp. 200-201.

construit un objet non trivial pour l'étude scientifique. »¹⁴. Une discipline scolaire correspond à un objet culturel déterminé qui est considéré comme devant être assimilé avec un contenu difficile qui suppose un apprentissage. C'est un compromis entre un choix épistémologique et une réflexion de nature sociologique.

Le premier chapitre du livre de Chervel¹⁵ est consacré à la légitimité de l'histoire des disciplines scolaires. Celle-ci est exposée à partir d'une démarche critique : une discipline scolaire ne se réduit pas à un simple assemblage pratique de savoirs préexistants et d'idées pédagogiques ; c'est un produit spécifique, finalisé par la mise au point d'un ensemble de contenus enseignables. Sans doute peut-on analyser ses éléments constitutifs : contenus de connaissances, exercices, procédures de motivation et d'évaluation des élèves.

Mais cela ne signifie pas qu'elle se forme seulement en assemblant des contenus préexistants et séparés ; les disciplines s'inventent en même temps que leurs activités d'enseignement par rapport à une finalité sociale ; et c'est seulement ensuite que l'analyse peut y distinguer des savoirs et des pratiques pédagogiques. « *La division disciplinaire ne favorise pas la compréhension de la vie, aujourd'hui où l'individu doit gérer l'inattendu. Il importe d'enseigner une démarche, des savoir-faire fondamentaux, plus qu'un contenu.* »¹⁶. En ce sens, la pêche peut-elle être une discipline scolaire ?

Il n'existe pas de curriculum prescrit pour l'enseignement de la pêche au collège. Le curriculum formel renvoie à ce que l'école est censée transmettre officiellement. Plus précisément, Jean-Claude Forquin le définit comme « *l'ensemble des situations d'apprentissage vécues par un apprenant au long d'un cursus donné, dans le cadre d'une institution d'enseignement* »¹⁷. En faisant référence au vécu, et non pas seulement au plan théorique, il invite à considérer le curriculum réel, c'est-à-dire ce qui est effectivement transmis, donc ce que les élèves apprennent. D'après Basil Bernstein, il y a deux manières (ou plutôt deux idéaux-types) de concevoir et d'organiser les programmes¹⁸. Le « code sériel » isole les savoirs scolaires les uns des autres et fait régner une discipline ferme et un rythme d'apprentissage très précis. Dans ce code sériel, la conception sous-jacente du savoir, et aussi du monde, est universalisante, pensant que l'école participe à la démocratisation de la société en sélectionnant les meilleurs. Le « code intégré », au contraire, subordonne le découpage des savoirs à un projet commun. C'est la manière d'apprendre qui compte, plus que le fait d'atteindre tel ou tel niveau. Il valorise le développement par chacun de toutes ses potentialités. C'est selon ce deuxième type de code que fonctionne notre section pêche. Avec l'équipe d'encadrement, nous nous sommes d'abord accordés sur les principes fondateurs qui allaient guider notre action pédagogique avant d'envisager la progression, la graduation des séquences d'apprentissage, puis nous avons construit aussi des savoirs scolaires, en introduisant des connaissances plus

¹⁴ MORIN (E), *Sur l'interdisciplinarité*, Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires, 2, Juin 1994, pp. 53-59.

¹⁵ CHERVEL (A), *La culture scolaire*, Paris, Belin, 1998, pp. 13-41.

¹⁶ GIORDAN (A), *Pour une synergie entre les disciplines*, Revue L'Ecole libératrice, 15, janvier 1992, pp. 18-20.

¹⁷ FORQUIN (J.-C.), *École et Culture, Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris, Editions universitaires, Bruxelles, De Boeck université, 1989, p. 122.

¹⁸ BERNSTEIN (B.), *Langage et Classes sociales*, Paris, Minuit, 1975, p. 19.

particulières, qui posent à la fois la question de la prise en compte de la culture juvénile du pêcheur et de la définition d'un contrat didactique, pour définir et réaliser des objectifs cognitifs accessibles, qui n'installent pas de malentendus avec ceux du travail scolaire. Une fois définis ces savoirs communs, ces postures et processus cognitifs, il nous a fallu, au sein de l'équipe d'encadrement, partager nos expériences, ajuster nos positionnements et les traduire en dispositifs pédagogiques. Comment penser le curriculum de la pêche au collège ? Unité dans la progression, diversification des approches, opérationnalisation des apprentissages ont constitué ce triptyque autour duquel nous avons déterminé nos sujets : d'une part, la pratique et les techniques de la pêche et, d'autre part, l'éducation à l'environnement.

Il ne s'agit pas de rajouter une nouvelle discipline mais le fait d'avoir conceptualisé l'enseignement de la pêche nous a permis de situer et de hiérarchiser les informations parcellaires pour leur conférer du sens et, surtout, à les problématiser. *« On tend à oublier qu'un énoncé est souvent la réponse à un problème ; à oublier qu'une discipline, c'est un ensemble de concepts qu'il a fallu développer pour savoir poser le problème, puis pour le résoudre. Or, le texte du savoir scolaire a trop souvent perdu la trace de ce questionnement originel et se présente sous de plates apparences descriptives, égrenant des vérités intangibles. Comme si les faits étaient les faits, ni plus ni moins, comme s'il suffisait de les recueillir avec rigueur... et de s'y soumettre. Pourtant, on le sait bien aujourd'hui, ce qui fonde effectivement une discipline comme telle, ce n'est pas – seulement ni d'abord – son domaine d'extension, mais bien plutôt la nature des questions théoriques à partir desquelles elle questionne le réel. Tout l'effort pour s'affranchir du vieux fonds positiviste et empiriste, converge sur cet acquis de l'épistémologie »*¹⁹. *« Il s'agit de réfléchir à ce qui la fonde en substance et d'exposer comment sa mutation nous fait passer d'une logique de conservation à une logique de formation en milieu scolaire. »*²⁰

Considérer la section pêche comme une discipline scolaire, c'est participer à une réflexion épistémologique : qu'est-ce qui fonde en substance une discipline et comment sa création nous fait passer d'une logique de conservation à une logique de formation en milieu scolaire ?

Le croisement et l'harmonisation des disciplines créent une culture scolaire propagée par l'enseignant qui *« n'est plus celui qui transmet, dans le cadre d'une classe, des connaissances garanties par le succès à un concours, mais un acteur global de la politique de l'établissement. La critique en actes de la verticalité déresponsabilisante de l'enseignement traditionnel ne débouche pas sur une négation des acquisitions de contenus, mais sur une mise en perspective du contexte relationnel de ces acquisitions. »*²¹

« Comme toute autre action sociale, l'action culturelle est placée devant trois questions : savoir ce qu'elle veut faire ; savoir ce qu'il est utile de savoir pour atteindre ses objectifs ; savoir qu'une action sociale produit toujours d'autres effets que ceux qu'elle

¹⁹ ASTOLFI (JP), *L'école pour apprendre*, Paris ESF, Collection Pédagogies, 1999, chapitre 5 : Une discipline, c'est d'abord un questionnement.

²⁰ FRISCH (M), *Evolutions de la documentation. Naissance d'une discipline scolaire*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 59.

²¹ BOUMARD (P.), *De l'institution « élucidée » par le pouvoir à l'institution travaillée par le sujet instituant*, Actes du colloque de Philosophie de l'Éducation, Dijon, 1992.

visé.»²². L'augmentation régulière des effectifs de la section-pêche, le passage de l'amateurisme de la pratique de l'éducation à l'environnement au parrainage par l'Eco-Parlement ont renforcé le crédit de l'innovation. Des effets symboliques ont pu être recensés : la désacralisation du lieu d'enseignement avec l'implantation d'une culture partenariale, une dizaine de pêcheurs sur les quatre niveaux confondus ont utilisé la section par « curiosité ethnographique » dans la perspective de découvrir des milieux culturels qui leur étaient le plus souvent étrangers (Danemark). L'innovation n'a pas pour seul effet de consolider les pratiques existantes. Elle induit aussi de nouveaux comportements et initie des perspectives culturelles nées de l'implication des parents. La section pêche provoque aussi des effets collectifs comme les séjours mixtes. Une innovation peut donc avoir des retombées insoupçonnées en termes de pratiques culturelles collectives sans négliger le fait qu'elle permet au jeune d'acquérir une indépendance fortement idéalisée et revendiquée par l'adolescent pour échapper à l'injonction parentale et scolaire. Elle devient le détonateur du désir de liberté du pêcheur, le moyen d'affirmation de son indépendance aux yeux de sa famille et la preuve de l'acquisition de cette autonomie au regard du cercle amical.

On pourrait même considérer qu'elle fait partie de la culture scolaire. Chervel ne la définit pas comme l'importation et la mise en forme pédagogique, au sein de l'école, d'une culture, scientifique ou sociale, qui lui serait d'abord extérieure car, si l'école reçoit bien de la société à laquelle elle appartient une mission générale d'acculturation du jeune, elle s'acquitte de cette tâche en mettant elle-même au point les contenus culturels qu'elle se charge d'enseigner. « *La culture scolaire, à proprement parler, c'est toute cette partie de la culture acquise à l'école, qui trouve dans l'école non seulement sa diffusion mais aussi son origine.* »²³. Bref, pour exercer sa fonction « d'instruction des enfants », l'école est conduite à en assumer une autre, qui consiste à fabriquer de « *l'enseignable* »²⁴.

L'innovation pédagogique appartient plus au champ de la négociation pédagogique qu'à celui de la programmation pédagogique selon lequel on applique les textes sans réfléchir à leur applicabilité. Ensuite, l'innovation devrait prendre appui sur une politique d'établissement. Il s'agit d'observer le fonctionnement du collège selon certains indicateurs: la participation des acteurs au projet d'établissement, leur implication dans les dispositifs pédagogiques, la cohérence des pratiques et la concertation entre enseignants, le type de direction. L'efficacité des orientations pédagogiques d'une politique scolaire dépend de la façon dont les acteurs scolaires les accueillent ou les refusent et les mettent en oeuvre en les retraduisant en pratiques d'enseignement.

²² PASSERON (JC), *Figures et contestations de la culture*, in le raisonnement sociologique, Paris, Nathan, 1992, pp. 291-292.

²³ CHERVEL (A.), *La culture scolaire*, Paris, Belin, 1998 p. 191.

²⁴ *Op. cit.* p. 33.

Mechtilde Lichnowsky – um caso de “insucesso escolar”?

Anne Martina EMONTS
Universidade da Madeira (Portugal)

Resumo

O trabalho, que apresentei como dissertação de doutoramento, em 2005, tem o carácter de uma monografia sobre Mechtilde Lichnowsky (1879-1958). Todavia, há, certamente, uma relação entre o objecto de investigação e os métodos de aproximação que escolhi.

Trata-se de uma figura multifacetada da Cultura Alemã, que não só escreveu em várias línguas e cultivou diversas artes, mas que também viveu em diferentes culturas. Publicou nada menos do que dezoito livros, que, na época, obtiveram reconhecimento. Fez parte da alta nobreza europeia, tendo tomado posição política contra qualquer dominação. Subjacentes a toda a sua obra e à minha análise, estão, por um lado, a questão das razões do insucesso sistemático da comunicação humana e, por outro, a do insucesso sistemático de textos.

Nesta breve comunicação, procuro, centrada na análise do seu romance *Kindheit* [Infância] (1934), focar alguns aspectos do “insucesso escolar” desta autora de identidades múltiplas no contexto europeu e mundial, descrito na sua obra. Reflete sobre o assunto, quer numa perspectiva pedagógica, quer do ponto de vista do discurso da diferença entre os sexos.

Résumé

Mechtilde Lichnowsky – un cas d’ “insuccès scolaire”?

La thèse de doctorat, que j’ai défendue en 2005, a pris la forme d’une monographie sur Mechtilde Lichnowsky (1879-1958). Cependant, il y a certainement un rapport entre l’objet de la recherche et les méthodes de proximité choisies.

Il s’agit d’une figure de la Culture germanique, aux multiples facettes, qui, non seulement a écrit dans plusieurs langues et cultivé divers arts mais, qui a aussi vécu dans différentes cultures. Elle a publié rien de moins que dix-huit livres, qui, à l’époque, ont été amplement reconnus. Elle a fait partie de la haute noblesse européenne, ayant pris une position politique contre n’importe quelle domination. Sous-jacentes à toute son oeuvre et à mon analyse, sont, d’un côté, la question des raisons de l’insuccès systématique de la communication humaine et, de l’autre, celle de l’insuccès systématique des textes.

Avec cette brève présentation, je prétends me concentrer sur l’analyse de son roman *Kindheit* [L’Enfance] (1934), aborder quelques aspects de l’ “insuccès scolaire” de cet auteur féminin, aux identités multiples, dans le contexte européen et mondial, décrit dans son oeuvre. Mechtilde Lichnowsky réfléchit sur le sujet, aussi bien dans une perspective pédagogique que d’un point de vue du discours de la différence entre les sexes.

«Angèle ensina a tricotar. Agora saber-se-á tudo: a criança de cinco anos é uma rapariga. Isto é o pior que pode acontecer a um ser humano.» [*Angèle lehrt stricken.*]

Jetzt kommt alles auf, das Fünfjährige ist ein Mädchen. Das ist das Entsetzlichste, was einem Menschen geschehen kann.] (Lichnowsky, 1952, p. 21)

Angèle é a *gouvernante* da jovem Christiane, figura principal de um romance considerado autobiográfico de Mechtilde Lichnowsky (1879-1958), que é forçada a aprender a tricotar, como todas as outras meninas, e começa a sua educação sexuada que determina, portanto, o “destino escolar” da educanda, e que terá a sua continuação, “naturalmente”, num colégio-internato de freiras, em que os verdadeiros interesses da aluna serão reprimidos.

Quem é Mechtilde Lichnowsky? O que uma escritora esquecida tem a ver com o assunto em causa neste colóquio: as relações entre Educação e Cultura na perspectiva da “questão do género”?

Trata-se de uma personalidade multifacetada da Cultura Alemã, que não só escreveu em várias línguas e cultivou diversas artes, mas que também viveu em diferentes culturas. Publicou nada menos do que dezoito livros, que, na época, obtiveram reconhecimento. Fez parte da alta nobreza europeia, tendo tomado posição política contra qualquer dominação, concretamente, contra o regime nazi.

Subjacentes a toda a sua obra e à minha análise, estão, por um lado, a questão das razões do insucesso sistemático da comunicação humana e, por outro, a do insucesso sistemático de textos, ou seja, irei falar do termo “insucesso escolar” num sentido metafórico, abrangente, lato. O chamado “insucesso escolar”, no âmbito das ciências de cultura e literatura, tem a ver, obviamente, com a questão do cânone cultural e literário (e até atinge, no caso de Mechtilde Lichnowsky, a questão da censura)¹.

Não nego que Pierre Bourdieu, em especial o seu livro *A dominação masculina*, continua a inspirar o meu trabalho de investigação: o facto inegável da leitura sexuada do mundo². A imposição do chamado *gender mainstream*, que foi pensado em prol de equilibrar a assimetria entre os direitos dos diferentes géneros, ainda não realizou os seus objectivos. Pelo contrário.

Mechtilde Lichnowsky rejeitou, há um século, qualquer relevância do género em todos os âmbitos. Porém, centrou o seu discurso na diferença. Parece-nos um procedimento paradoxal. Tentarei, nesta pequena intervenção, analisar este *paradoxon* e demonstrar a sua actualidade.

Há, certamente, razões biográficas, sociais e políticas para uma leitura diferente de obras femininas. No caso em estudo, o de Mechtilde Lichnowsky, as possíveis razões parecem ser ainda mais graves: o papel de uma mulher da alta nobreza de então era outro e a *libertinage* vivida por Mechtilde Lichnowsky não coincidiu com os padrões culturais de então.

Uma recensão contemporânea, de Kurt Tucholsky, sobre o primeiro livro publicado da autora (*Götter, Könige und Tiere in Ägypten*, 1913) diz-nos muito sobre a pessoa em questão:

¹ O insucesso escolar masculino está, actualmente, a ser discutido na Alemanha. Criticando os representantes do *gender mainstream*, não se procura a solução na criação de um equilíbrio nos quadros de poder, mas sim, numa mudança dos métodos na escola: pretende-se, ‘masculinizar’ o ensino, ou seja, corresponder pedagogicamente à diferença entre os sexos e adaptar os métodos de ensino aos rapazes, integrando, também, mais professores e educadores masculinos no ensino escolar.

² BOURDIEU (1997) e EMONTS (2001).

«Além disso, ela sabe escrever. E pensar. E ver. Em síntese: não é mulher.»
[*Außerdem kann sie schreiben. Und denken. Und sehen. Kurz: keine Frau.*]³

Mais adiante, na mesma recensão, refere-se à própria autora como “Lichnowsky – nomes de mulher sem artigo soam a forma masculina – (...)” [*Lichnowsky – Frauennamen ohne Artikel klingen so schön männlich –(...)*]⁴

Os críticos mostram-se surpreendidos que uma mulher ousasse escrever um livro sobre a cultura do Egipto – âmbito entregue aos historiadores, carregado(s) de ciência⁵. Nota-se: “É o livro de uma mulher, que conheceu o Egipto antes de o visitar”, porque “tem frescura e alegria, juventude e fragrância, entusiasmo e poesia.” O livro, como assinala o crítico, “é cantado”; ainda segundo ele, “esta mulher respira música por todos os poros, porque é alemã.” O Egipto deixou de ser um pergaminho perdido no pó das bibliotecas, tendo despontado “em paralelo com a alma do Egipto dos primórdios, a alma de uma Senhora muito moderna (...). Dele irrompe uma vitalidade latente, subjectiva, estabelecendo vínculos pessoais.”⁶

Citei apenas um exemplo de uma recensão do seu primeiro livro, de 1913, de entre muitas parecidas. É invulgar que uma mulher se debruçasse sobre este assunto, e, em primeiro lugar: a escrita é invulgar. Os traços inovativos do texto, em termos formais e de conteúdo, não são analisados, mas sim “feminizados”. São atribuídos ao livro e à escritora propriedades e qualidades femininas: é um livro feminino de uma “Senhora”.

Um dos resultados da minha análise de centenas de recensões literárias sobre as obras da autora em causa (Emonts, 2005) é o seguinte: não há nenhuma recensão (!), que possa ser considerada como neutra em relação à questão do género, seja ela positiva ou negativa. Livros de autoria feminina são, nos inícios do século XX, normalmente criticados numa rubrica à parte: “Literatura de mulheres” (“*Frauenliteratur*”), o que significa uma desqualificação automática. É usual a caracterização da escrita com atributos femininos, numa panorâmica entre ‘Santa’ e *femme fatale*⁷.

O facto de Mechtilde Lichnowsky, no seu livro mais conhecido e destacado – entre outros por Theodor W. Adorno – *Der Kampf mit dem Fachmann* (1924), responder, de forma satírica, a uma crítica literária, demonstra a importância, que a crítica literária obteve no início do século XX. Resumindo, constato mais um *paradoxon*: os textos de Mechtilde Lichnowsky caracterizados como “obra feminina” por *não* corresponder a parâmetros femininos – e aos parâmetros literários estabelecidos pela ciência masculina⁸. Pelo facto de *não* representar uma ‘escrita feminina’, são criticados e banalizados com o argumento da sua ‘feminilidade’.

³ Peter Panter [d.i. Kurt Tucholsky] „Die ägyptische Königstochter“ in *Die Schaubühne*, 28.8.1913 (= TUCHOLSKY (1960) GW, Bd. 1, 1907-1924, 82f.).

⁴ *Ibidem*.

⁵ [P. Z.] „Götter, Könige und Tiere“ in *Neue Freie Presse*, Wien, 12.10.1913, Literaturblatt, 31.

⁶ „*Es ist das Buch einer Frau, die Ägypten kannte, bevor sie seinen Boden betrat, denn das Buch „hat Frische und Freude, Jugend und Duft, Enthusiasmus und Poesie“. Es sei „gesungen“, wie der Kritiker bemerkt, „Denn diese Frau ist deutsch, ist voller Musik.“ Ägypten sei plötzlich kein altes, verstaubtes Pergament mehr, sondern es entstehe „neben der Seele des uralten Ägypten die Seele einer sehr modernen Dame.[...] Überall bricht eine latente, subjektive Vitalität hervor und stellt persönliche Beziehungen her“;* *Ibidem*.

⁷ Um destino parecido teve a artista René Sintenis: *vd.* Emonts 2005.

⁸ Em qualquer altura, as obras da autora sofreram o mesmo destino; publicou entre 1913 e 1958, até a sua morte, e até os necrólogos são redigidos de forma sexuada.

Em 1921, Mechtilde Lichnowsky tinha publicado um romance modernista, *Geburt* [Nascença/Nascer], que contém muitas passagens de reflexão sobre educação sexuada, por exemplo a seguinte: Albert, uma das figuras principais, acompanha a sua tia Isis (segunda figura principal), que pretende comprar um jogo numa determinada loja:

«Ainda antes de termos entrado na loja, já ela me dissera: “Vais ver, a primeira coisa que me vão perguntar, é: “Meninos ou meninas?” Ela tinha razão. Fomos recebidos precisamente assim. As pessoas estão condicionadas dessa forma; muito antes de o cliente expressar aquilo que deseja, já eles, como brinquedos de corda, automaticamente, querem saber o sexo da criança.» *Noch bevor wir im Laden waren, sagte sie mir: “Du wirst sehen, das erste, was man mich fragt, ist: ‚Knaben oder Mädchen?’ ” “Sie hatte recht. Wir wurden damit empfangen. Die Leute sind so eingestellt; noch ehe sie die Wünsche des Käufers vernommen haben, müssen sie, so wie sie nun einmal aufgezogen sind, schnurren und nach dem Geschlecht fragen.”*] (Lichnowsky, 1935, p. 150)

Segue-se uma odisséia absurda e cômica através dos vários departamentos da grande loja, que é dividida em departamentos para meninas e meninos. Isis, finalmente, exige da vendedora um jogo para hermafroditas que tenham entre dez e treze anos [*“Zwitter von zehn bis dreizehn Jahren”*] (*op. cit.*, p. 151) e, de imediato, surgiram-lhe jogos de todas as espécies imagináveis.

O que Mechtilde Lichnowsky nos demonstra, já em 1921, de forma satírica, é a percepção sexuada do mundo em âmbitos, onde a mesma não deveria ter lugar. O episódio tem um vasto significado simbólico: a divisão de jogos por sexos diferentes é absurda. Um jogo é um jogo, qualquer pessoa sabe jogá-lo, e um jogo deveria estar à disposição de todos. As mulheres saem prejudicadas, porque são privadas do acesso a determinados “jogos”, são condicionadas para determinados papéis na sociedade, e não são preparadas para desenvolver a sua própria personalidade. Mechtilde Lichnowsky sofreu, ao longo da sua vida, as limitações impostas às mulheres. Mas nunca lutou publicamente ou como feminista pelos seus direitos – muito pelo contrário: até assume o papel da ‘acusação da vítima’, como Pierre Bourdieu iria formular. Exprime, em cartas privadas e nas suas obras, antes um ódio contra mulheres. Assim como a autora já no seu livro sobre o Egipto, de 1913, denunciara a inutilidade de selins à inglesa (!), a autora irá rejeitar a eternização de padrões sexuanes. Resume a sua posição, em *Der Kampf mit dem Fachmann*, de seguinte forma:

«Então, será que se é obrigado a ser exclusivamente, dia e noite, homem ou mulher? Sempre que falo, não sou nem um nem outro; da mesma forma que falo, ajo.» [*“Ja muß man denn Tag und Nacht ausschließlich Mann oder Frau sein? Wenn ich spreche, bin ich keins von beiden; so, wie ich spreche, so handle ich.”*] (Lichnowsky, 1952, p. 133s.)

Para o ano de 1921, esta afirmação parece-me bastante avançada. O *logos* e a língua não têm sexo. Fazendo parte da sociedade linguística humana, o papel do meu “género”

torna-se pouco relevante: o meio, que utilizamos, é neutro no que diz respeito ao sexo.⁹ Os falantes, assim Lichnowsky, não representam um determinado papel social, mas querem esclarecer um assunto, querem comprar um jogo, um chapéu, uns sapatos etc. Visto que todo discurso é acção, agem como seres humanos e não como “homens” ou “mulheres”¹⁰.

Possuímos mais uma reacção empenhada da autora a uma recensão de dois dos seus livros, redigida pela mesma “senhora crítica”, em que aprofunda a sua perspectiva em relação à questão do género:

«Perguntei muitas vezes a mim própria por que razão os jornais e as revistas procuram, aflitivamente, de preferência mulheres para fazer crítica literária a obras de seres humanos do sexo feminino. Como se sabe, existe uma rubrica especial, designada por “livros de mulheres”; mas será que também se fala de livros de homens? Graças a Deus que, infelizmente, ninguém se lembrou de tal, apesar de ser muito instrutivo averiguar se foram homens que escreveram a “Divina Comédia”, o “Rei Lear”, “Serenidade do alto das montanhas”¹¹, ou se foi o génio divino em forma humana.» [*Ich habe mich oft gefragt, weshalb Zeitungen und Zeitschriften für literarische Arbeiten, die von Menschen weiblichen Geschlechts geleistet wurden, mit Vorliebe Frauen an den Haaren herbeiziehen, um sie Kritiken verfassen zu lassen. Es gibt auch bekanntlich eine besondere Rubrik, Frauenbücher, genannt; spricht man aber von Männerbüchern? Gottlob ist das leider niemandem eingefallen, obgleich es ungemein lehrreich wäre, festzustellen, ob Männer die “Göttliche Komödie”, den “König Lear”, “Über allen Gipfeln ist Ruh” geschrieben haben, oder göttlicher Geist in Menschengestalt.*] (Lichnowsky, 1952, p. 150)

Mechtilde Lichnowsky não analisa, porém, por que razão os chefes de redacção masculinos de jornais procuram, de preferência, críticos femininos para obras femininas, e porquê, na realidade, não existem “livros de homens”: só um ser em posição dominante poderia designar esses livros como tais.

Mechtilde Lichnowsky é da opinião, que é o *Fachmann*, o “perito” ou o “especialista”, que domina, e não o homem *qua sexo*. Não chega à conclusão da existência de uma dominação masculina geral na sociedade, facto esse, que deriva, certamente, (mas não só) da sua própria origem social na classe dominante da alta nobreza de então¹².

Num autógrafa não publicado, a autora descreve, uma vez mais de forma satírica, a sua vida como uma “vida no fato errado”: o fato mal cosido nunca acerta e causa desconforto, ao longo da vida¹³. A questão, por muito que surpreenda, é mais do que actual, se observamos a moda da classe dominante: a imitação contínua de fatos masculinos por mulheres em cargos de chefia (por exemplo a chanceler alemã Angela Merkel) ainda em

⁹ Mechtilde Lichnowsky apenas existiam frases bem construídas e frases mal construídas; *vd.* Anlässlich einer Zeitungskritik“ in *Der Plan* 2 (1948) pp. 396-398.

¹⁰ Mechtilde Lichnowsky antecipa, a meu ver, aqui a teoria de actos de fala de Austin e Searle. Num dos seus cadernos de trabalho, no Arbeitsbuch 28 [DLA, Nachlaß Mechtilde Lichnowsky 81.7610], por exemplo, encontra-se uma afirmação bastante clara acerca desta problemática.

¹¹ Trata-se de um dos poemas mais famosas de Johann Wolfgang von Goethe.

¹² Num manuscrito cedo não publicado, Mechtilde Lichnowsky desenvolve uma teoria retrógrada: *Sur l'intelligence de la femme e de l'homme* [DLA, Nachlaß Mechtilde Lichnowsky, 81.7560].

¹³ DLA, Nachlaß Mechtilde Lichnowsky, 81.7553.

2006, surpreende. Parecemos continuar a ler o texto de vestidos de forma sexuada, e parecemos aceitar, tacitamente, a dominação do corte masculino no poder¹⁴.

Gostaria de voltar, para finalizar, ao romance *Kindheit* [Infância], o ponto de partida das minhas reflexões: a jovem Christiane tem inveja da vida livre dos irmãos, ela detesta os sapatos de mulher e adora as “botas honestas” dos homens. Foge, na sua imaginação, para dentro do corpo de um cavalo, respectivamente de uma gata: através destas metamorfoses imaginadas foge da prisão do corpo feminino. Com frieza desmascara o autoritarismo, que reina no internato feminino e as consequentes privações culturais, descritas como repressão cultural, por exemplo em forma de uma “censura literária” praticada pela escola. É castigada pelas freiras educadoras: não tem sucesso escolar, quem se revolta contra a dominação. O romance em causa, designado como autobiográfico, foi escrito em 1934, por uma mulher mais do que madura, no exílio. É um documento para a educação sexuada dos finais do século XIX (tempo do romance).

O que tem um texto esquecido e uma autora esquecida a ver connosco? Com a questão da “educação e cultura” nos inícios do século XXI? Haverá, talvez, também indícios para uma ‘memória sexuada’?

Dos dezoito livros da autora, o romance em análise é o único, que se encontra no mercado de hoje. O “insucesso escolar” de Mechtilde Lichnowsky (Christiane) continua. A obra foi editada em “*Großdruck*” [impressão em caracteres maiores] – para Senhoras idosas com problemas de vista. Na capa, não se fala da revolta contra o autoritarismo da educação feminina. Num tom romantizante, a obra é apresentada como “Memórias de um mundo que já não existe, escritas por uma aluna de internato” [*“Lebenserinnerungen einer Internatsschülerin aus einer verschwundenen Welt”*].

A própria Mechtilde Lichnowsky, no seu papel como crítica à linguagem, tinha escrito: “Uma frase bem construída não tem nada a ver com o sexo do autor.” [*“Ein anständig gebauter Satz hat nichts mit dem Geschlecht zu tun.”*]. Mechtilde Lichnowsky tentou realizar o impossível, ou seja, dissolver o *paradoxon*: denunciar um mundo sexuado, que prejudica as mulheres pela educação feminina, e, simultaneamente, reclamar a abstracção total de uma leitura ou recepção sexuada de qualquer texto ou obra de arte.

Mechtilde Lichnowsky, a autora esquecida, fracassou. A insistência da autora no *gender discourse* na sua obra inteira (Emonts, 2005) está em plena contradição com a uma das suas reivindicações principais: o artista e a obra de arte não têm sexo, respectivamente, género – em ambos os sentidos da palavra¹⁵.

Por outras palavras: uma das teses principais de Mechtilde Lichnowsky é, que uma leitura sexuada de textos causa o seu “insucesso escolar”. Os textos não são lidos pela sua substância, pelo seu conteúdo, e as suas inovações estéticas são interpretadas como imperfeições. Trata-se – e este é uma das minhas próprias teses prévias – de um círculo vicioso, de um círculo hermenêutico nefasto: como se protesta, com meios literários, contra uma educação sexuada sem provocar, de novo, uma recepção sexuada?

A recepção de textos continua a ser uma recepção sexuada¹⁶. Continua a existir uma assimetria entre qualidade e “sucesso escolar na realidade” e, como provam obras

¹⁴ Na televisão alemã, a moda dos locutores começou, em 2006, a diversificar-se: as notícias são comunicadas em pé, as mulheres locutores usam, frequentemente, roupa expressamente feminina, de cores vivas.

¹⁵ O tema da educação é um dos fios conductores da sua obra inteira; *vd.* Emonts 2005 e Fließbach 1970.

¹⁶ Interessante é o caso da escritora/do escritor austráca/o Schuting, que mudou, recentemente, de “Juliane” para “Julian”, ou seja, adaptou um nome de autor masculino. Menciona a autora Mechtilde Lichnowsky por várias vezes nos seus escritos.

esquecidas de escritoras esquecidas de há 100 anos, o assunto não é nada de novo, e o *paradoxon* não foi resolvido até hoje. Porém, as razões para o esquecimento de obras literárias são múltiplas. As obras parecem causar algum desconforto (por exemplo: inquietação em relação aos papéis sociais), ou chocam pela sua não conformidade com o respectivo discurso de poder.

O projecto de recuperação de obras femininas, de um “outro modernismo” por exemplo, está em curso. Uma revisão profunda do cânone (do “sucesso escolar” literário) é necessário. Trata-se de um projecto europeu, se não mundial, e não se limita a um projecto germanístico. As escritoras em causa deixaram, na maioria dos casos, os países da sua língua materna, forçadas ou voluntariamente. A sua escrita *got lost*, como diz Bonnie Kime Scott:

«Interrupted careers, like interrupted influence, tell us a great deal about the politics of literary production, a politics we enter in our recovery work.»¹⁷

Convido todos, os que estão empenhados no âmbito de “Cultura e Educação” à participação nesta obra, porque a dicotomia descrita não foi resolvida, até hoje. A percepção do mundo de forma não sexuada é uma ilusão – nem sequer uma utopia. A construção de diferenças do género não vai desaparecer, assim como a construção de diferenças culturais e sociais. A questão parece-me ser mal formulada. A percepção e recepção sexuada e culturalmente condicionada de textos (no sentido semiótico largo de “texto”) são um facto inegável e inevitável.

Evitável, porém, é a discriminação, a aceitação tácita da dominação de determinados discursos de poder em relação a ambos os sexos. Não é pela negação da diferença que resolveremos o dilema, nem muito menos pela eternização da mesma. Se aprendermos, na construção permanente da nossa identidade, a aguentar, de forma pacífica e produtiva, a tensão inevitável entre (múltiplas) identidade(s) e (múltiplas) alteridade(s), através do amor pelo Outro, o Estranho – condição *sine qua non* para o amor próprio – nas suas dimensões clássicas de *caritas* e *eros*, venceremos, talvez, os desafios do século XXI, nos âmbitos da educação e da cultura. Este é o meu modesto *aperçu*, que aprendi com a leitura dos textos e da vida de Mechtilde Lichnowsky, uma personagem de “um mundo” que, apenas aparentemente, “já não existe”.

Referências bibliográficas

Publicações de Mechtilde Lichnowsky com relevância para o tema:

Götter, Könige und Tiere in Ägypten, Illustrationen nach Zeichnungen der Verfasserin und photographischen Aufnahmen der Originale, Ernst Rowohlt, Leipzig, 1913.

Götter, Könige und Tiere in Ägypten, Kurt Wolff, Berlin, 1935.

Geburt, Erich Reiss, Berlin, 1921.

Der Kampf mit dem Fachmann, Jahoda & Siegel, Wien, Leipzig, 1924.

Der Kampf mit dem Fachmann, Bechtle Verlag, Esslingen, 1952.

Kindheit, S. Fischer, Berlin, 1934.

¹⁷ Scott 1990, 6s.

Kindheit, Fischer Taschenbuch Verlag, Berlin, 1996.
Anlässlich einer Zeitungskritik“ in *Der Plan* 2 (1948) 396-398.

Sobre o tema:

- BADINTER, Elisabeth (1993). *YX A Identidade Masculina*. Porto, Edições ASA.
[Originaltitel: *XY De L' identité Masculine*, 1992].
- BOURDIEU, Pierre (1999). *A Dominação Masculina*. Oeiras, Celta Editora.
- EMONTS, Martina (2005). *Mechtilde Lichnowsky – Sprachlust und Sprachkritik. Annäherung an ein Kulturphänomen*, Universidade da Madeira, Funchal [dissertação de doutoramento, no prelo].
- FLIESSBACH, Holger, Mechtilde Lichnowsky als Erzieherin, für Michael Guttenbrunner zum 7. September 1970, in *Das Ziegenweib*, Wien, 4 (1970), H. 13, pp.1-5.
- [P. Z.] Götter, Könige und Tiere, in *Neue Freie Presse*, Wien, 12.10.1913, Literaturblatt, 31.
- PANTER, Peter [i.e. Kurt Tucholsky] Die ägyptische Königstochter, in *Die Schaubühne*, 28.8.1913 (= TUCHOLSKY (1960) GW, Bd. 1, 1907-1924, 82f.).
- SCOTT, Bonnie Kime (ed.) (1990). *The Gender of Modernism, A critical Anthology*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis.

Abreviaturas:

DLA: *Deutsches Literaturarchiv Marbach* [Arquivo da Literatura Alemã em Marbach, Alemanha]

Succès à l'école - Échec au travail : une question de genre

Christine ESCALLIER
Universidade da Madeira (Portugal)

Résumé

Dans les années 1960, treize femmes, toutes pilotes d'exception, soumises aux tests de la Nasa et dont les résultats étaient supérieurs à ceux des hommes, ont cependant été éliminées du programme Mercury, pour la conquête spatiale, au profit d'astronautes masculins.

Plus de quarante ans après, on constate que les filles, supérieures en nombre dans presque toutes les disciplines, ont des résultats scolaires et universitaires très souvent supérieurs à ceux des garçons. Pourtant celles-ci souffrent, encore et toujours, de discriminations professionnelles.

Cette communication a pour objet de se demander pourquoi reconnaît-on si difficilement les compétences intellectuelles et professionnelles des femmes ? Des exemples pris dans l'Histoire de nos sociétés et une étude de cas, concernant le difficile devenir professionnel de femmes diplômées de la pêche à Nazaré (Portugal), illustrent ce propos.

Resumo

Éxito na escola, insucesso profissional: uma questão de género

Em 1962, treze mulheres, todas pilotos excepcionais, submetidas aos testes da NASA e cujos resultados foram superiores aos dos homens, ficaram eliminadas do programa de conquista espacial em benefício dos astronautas masculinos.

Quarenta anos depois, constata-se que as raparigas, superiores em número em muitas disciplinas, têm resultados melhores do que os rapazes. Portanto, elas sofrem ainda e sempre de discriminações profissionais.

Esta comunicação tem por objectivo perguntar por que razão é tão difícil reconhecer as competências intelectuais e profissionais das mulheres. Exemplos tomados na História das nossas

sociedades e um estudo de caso, relativo ao estatuto das mulheres diplomadas da Escola de Pesca da Nazaré (Portugal), ilustram o propósito desta comunicação.

La querelle sur l'égalité des sexes, quasiment partout attestée, dans le temps et l'espace, est une question que les femmes soulèvent à chaque époque, à chaque génération. Née de la pensée humaniste, par trop patriarcale, mettant en valeur l'homme au point d'en rabaisser la femme, ladite *querelle des femmes* est tout d'abord une discussion littéraire et philosophique menée essentiellement par les hommes, au sujet des capacités intellectuelles et amoureuses des femmes. Au cours des trente premières années du XVI^e siècle, abonde les critiques. Dans son *Gargantua* (chap. III, 1534), Rabelais ironise contre les femmes, dans la lignée de cette querelle qui fait alors rage. Aujourd'hui la *querelle des femmes* est devenue un thème amplement féministe.

Nous allons ici examiner les répercussions de la suprématie machiste dans le champ éducatif, soulevant plus particulièrement la question de la difficulté qu'ont les femmes à faire reconnaître leurs compétences dans un monde d'hommes.

Point de départ d'une vaste interrogation : Pourquoi est-il si difficile d'être crédible en tant que femme dans le monde scientifique, comme d'ailleurs dans d'autres, notamment celui des arts ? L'histoire extraordinaire et paradoxale de ces femmes-pilotes qui, en 1960, ont voulu participer à la conquête de l'espace. Elles avaient subi les mêmes tests physiques et psychologiques que les hommes et avaient réalisé de meilleures performances que leurs homologues masculins. Pourtant, sans aucune explication de la Nasa, elles avaient été brusquement éliminées du programme spatial américain Mercury. Pourquoi donc cette discrimination professionnelle ?

Un rapport publié par la Commission européenne, en 2004, décrit pour la première fois la situation des femmes scientifiques dans trente pays européens. Comme l'affirme le commissaire européen Philippe Busquin :

« Les données démontrent que les femmes scientifiques sont effectivement sous-représentées dans les postes clés de la recherche scientifique. Cela confirme que le problème évoqué dans les études préliminaires n'est pas de nature émotionnelle, mais bien la manifestation d'une discrimination qui résulte de plusieurs facteurs. Il est nécessaire de s'y atteler afin d'améliorer la place et le rôle des femmes dans la recherche scientifique, et d'ainsi renforcer l'Espace européen de la recherche.»¹

Quant au discours tenu sur les succès et les échecs des filles, actuellement objet de nombreuses études, celui-ci tend à affirmer qu'au contraire des garçons :

« (...) l'échec des filles est attribué à quelque chose d'intérieur à elles - habituellement la nature différente de l'intelligence des femmes -, et leur succès à quelque chose d'extérieur : les méthodes d'enseignement, les enseignants, etc.» (Michèle Cohen², cité par Louise Toupin³)

¹ Femmes scientifiques : confirmation d'une discrimination, Commission européenne, Bruxelles, 26 avril 2004. <http://europa.eu.int/comm/research/index.html>.

² Michèle Cohen, universitaire londonienne, spécialiste de la construction historique de la masculinité des garçons, a découvert que les jeunes Anglais éprouvaient des difficultés à l'école dès la fin du XVII^e siècle.

³ In *Les gars victimes de l'école - Du neuf avec du vieux*. Gazette des femmes, vol. 23, n° 4, Novembre-Décembre 2001, p. 7. <http://gazettedesfemmes.com/recherche/?F=recherche&idt=10096&affart=3166>

Cette idéologie du potentiel inné chez le « mâle » qui explique sa « supériorité sociale », même quand il échoue à ses examens, s'oppose donc à la nature « inférieure » de l'intelligence féminine, son succès scolaire et/ou professionnel étant vu, à différentes époques et dans différentes sociétés, comme une anomalie, une aberration, voire un scandale.

A vrai dire, la femme n'a eu pendant longtemps qu'un seul destin, qu'une seule vocation : le ménage.

Véhicule de la pensée, la littérature est une source sans fin de déclarations prônant les « sciences du ménage », seule véritable discipline féminine reconnue. Michel de Montaigne, penseur et moraliste de la Renaissance, énonce dans ses *Essai*, en 1580, que : « La plus utile et honorable science et occupation à une femme, c'est la science du ménage »⁴, justifiant ainsi des siècles de militantisme favorable à l'enseignement ménager afin de maintenir les femmes dans leur rôle dépositaire du bonheur, de l'équilibre familial et par là même, de celui de la société. Car l'on retrouve cette déclaration au siècle suivant, chez La Bruyère, qui s'interroge dans *Les Caractères ou Les mœurs de ce siècle* (1688) :

« Pourquoi s'en prendre aux hommes de ce que les femmes ne sont pas savantes ? Par quelles lois, par quels édits, par quels rescrits leur a-t-on défendu d'ouvrir les yeux et de lire, de retenir ce qu'elles ont lu, et d'en rendre compte ou dans leur conversation ou par leur ouvrage ? Ne se sont-elles pas au contraire établies elles-mêmes dans cet usage de ne rien savoir, ou par la foiblesse de leur complexion, ou par la paresse de leur esprit ou par le soin de leur beauté, ou par une certaine légèreté qui les empêche de suivre une longue étude, ou par le talent et le génie qu'elles ont seulement pour les ouvrages de la main, ou par les distractions que donnent les détails d'un domestique, ou par un éloignement naturel des choses pénibles et sérieuses, ou par une curiosité toute différente de celle qui contente l'esprit, ou par un tout autre goût que celui d'exercer leur mémoire ? » (1973, pp. 87)

Concluant, cependant, dans un éclair de lucidité, à l'aube naissante du Siècle des Lumières⁵ - telle la Raison arrachant le voile de la Vérité⁶ :

« Mais à quelque cause que les hommes puissent devoir cette ignorance des femmes, ils sont heureux que les femmes qui les dominent d'ailleurs par tant d'endroits, aient sur eux cet avantage de moins. » (*Ibid.*)

Après la Révolution française, qui devaient apporter la liberté et l'égalité au peuple, Sylvain Maréchal, précurseur du calendrier révolutionnaire, propose en 1801, une "loi portant défense d'apprendre à lire aux femmes". La raison, écrit-il :

« (...) veut que l'on dispense les femmes d'apprendre à lire, à écrire, à imprimer, à graver, à scander, à solfier, à peindre, etc. Quand elles savent un peu plus de tout cela, c'est trop ordinairement aux dépens de la science du ménage. Qu'elles

⁴ Livre III, chapitre 9.

⁵ Le siècle des Lumières correspond fondamentalement au XVIII^e siècle en Europe, même si son début est considéré comme partant de la révolution anglaise de 1688.

⁶ Gravure de Charles-Nicolas Cochin que l'on retrouve au frontispice de l'*Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* publiée par Diderot et d'Alembert en 1751.

s'abstiennent donc d'assister aux séances des Instituts, des Académies, Musées, Lycées, Prytanées, et même de suivre les cours de catéchisme. »

Cette ode aux *sciences du ménage* perdue au cours des siècles dans l'éducation des filles comme dans les mentalités. Tel le journal suisse de la Société d'utilité publique du canton de Vaud qui déclare en 1901 :

« A vrai dire, et sans la moindre mégalomanie, la science du ménage, comprise dans son acceptation la plus large et au sens le plus élevé du mot, est à la base des sociétés, instrument de mieux être, outil d'hygiène, agent de concorde et de moralité. Tant vaut la femme, tant vaut la famille et la société. » (cité par Simone Forster⁷)

La formation ménagère des jeunes filles est, de fait, une partie du trousseau qu'elles apportent en mariage, les rendant aptes à éduquer leurs enfants, gérer leur foyer, seconder leur époux dans leurs activités. Cette forme d'« assistanat », de solidarité envers l'époux, n'est pas considérée comme une activité professionnelle, mais au contraire domestique, puisqu'elle est, pour la plupart du temps, réalisée au foyer. Ce travail féminin, qui ne représente pas une menace pour les hommes puisqu'il ne leur fait pas concurrence, est donc encouragé dans une perspective familiale et matrimoniale.

Quand la femme concurrence l'homme

Si «Les femmes portent la moitié du ciel sur leurs épaules.»⁸, il n'en reste pas moins que les hommes sont omniprésents et ubiquistes dans ce monde construit par eux et pour eux.

La tentative d'améliorer et de rééquilibrer les relations homme-femme, dans la plupart des pays occidentaux, commence vers 1950 et se développe dans les années 70, dans la foulée du Mouvement de libération des femmes et leur intégration au développement économique. On voit ainsi apparaître des études du *genre*, terme utilisé par le psychologue Robert Stoller en 1968 et qui permet de conceptualiser et d'énoncer clairement une réalité ancienne, et enracinée dans la dimension symbolique de la vie sociale, au point d'en être implicite. La dimension anthropologique du genre a été également déterminante pour éviter la confusion entre fait biologique et fait social ou symbolique. Si la différence des sexes provient d'une nécessité biologique, elle est aussi un principe universel d'organisation sociale, l'un des trois piliers se lesquels se fondent les relations homme-femme selon Claude Lévi-Strauss, qui est la division sexuelle des rôles (1967). Ce dualisme est à l'origine d'une idéologie qui généralise et attribue une propriété, un élément, une attitude, une pratique, c'est-à-dire une dimension sexuée, soit féminine soit masculine.

Les études de terrain, réalisées depuis quelques décennies, permettent de saisir les complexités et les subtilités des discriminations directes, indirectes et institutionnelles subies par les femmes. Cette prise de conscience de leur rôle dans les sciences, par exemple, encourage les sociétés modernes à les considérer comme partenaires égaux et indispensables dans la construction sociale, les incluant dans ce qui fait l'élite scientifique d'une Nation, et luttant ainsi contre les relations de genre et le népotisme

⁷In *L'économie domestique: ringarde ou d'avant-garde ?* (1) Regard historique. 1999. www.irdp.ch/breche/educ_me1.htm

⁸ Diction attribué au président chinois Mao-Tsé-Toung.

qui, au début du XX^e siècle, ont joué dans la procédure de nomination de Pierre Curie à la chaire de physique en Sorbonne. Il est un fait historique que cette nomination, qui revenait à Marie Curie, instigatrice et réel découvreur du radium, n'a été décidée que sur des critères politiques basés sur la xénophobie et le sexisme⁹. Il est vrai qu'en 1894, les étudiants de cette université manifestent et crient : « Pas de femmes! La science se fait entre hommes! » (Mathilde Dubesset, 2005) alors que la jeune Marie Sklodowska vient d'y être reçue première à sa licence de physique :

« L'accueil fut parfois rude de la part des étudiants qui ont protesté bruyamment contre la présence des femmes jugée inconvenante voire scandaleuse. » (*op. cit.*)

Il faudra attendre le décès de son mari pour que Marie Curie obtienne, en 1906, la première chaire attribuée à une femme, quittant, par la même, la place que lui avait attribuée le jury de Stockholm lors de la remise de son premier Nobel, partagé avec Pierre Curie et Henri Becquerel, et qui déclarait : « Il n'est pas bon que l'homme soit seul. Il faut qu'il ait une aide qui lui soit assortie. », les jurés n'ayant pas prévue que Marie Curie obtiendrait un second Nobel scientifique, de chimie cette fois, et seule.

Ce mécanisme d'exclusion, utilisé par les organes décideurs, regroupant les élites scientifiques, fonctionne systématiquement quand sont mis en concurrence hommes et femmes. Lorsque Simone de Beauvoir et Jean-Paul Sartre sont reçus ensemble à l'agrégation de philosophie (1929), lui premier, elle seconde, le jury dira plus tard qu'ils étaient aussi brillants l'un que l'autre mais que Sartre fut favorisé cette année-là, parce qu'il avait échoué à l'examen l'année précédente (Claudine Monteil, 2006). Et qui connaît Mileva Maric, brillante mathématicienne et physicienne, qui a apporté à Einstein une aide capital en mettant en équation $E = mc^2$ - principe de la relativité restreinte découvert, avec son mari ? Lors de la remise du prix, celui-ci a reçu et gardé le Nobel, tandis qu'il remettait à son ex-femme (entre temps divorcés) le montant que l'Académie des Sciences de Suède attribue à chaque lauréat.

Dans la plupart des domaines, scientifiques ou artistiques, les femmes que l'on cite (dans les livres, les manuels, etc.) font l'objet d'un paragraphe à part. Elles ne sont pas associées à l'histoire générale. Elles apparaissent en marge, sauf exception. Et quelle que soit l'importance d'une scientifique ou d'une artiste à son époque, quand on retient les génies, les oeuvres essentielles, ce sont alors des hommes qui atteignent les cimes d'une reconnaissance panthéonesque.

Sur la représentation des femmes écrivains dans les manuels scolaires français, un rapport de l'éducation nationale souligne que les auteurs féminins sont :

«(...) (en moyenne : sur 60 auteurs, 5 sont des femmes anonymes). Il est vrai que le nombre d'auteurs femmes est inférieur au nombre d'auteurs hommes, mais toutefois pas dans cette proportion. De plus, ne faut-il pas les mettre en avant ? Car le message erroné qui est envoyé, c'est que les femmes n'appartiennent pas à la grande famille des auteurs littéraires. Elles n'accèdent qu'aux genres mineurs, comme les journaux intimes : elles restent dans le singulier et n'accèdent pas à l'universel. L'élève se forge un jugement faux sur la littérature.»¹⁰

⁹ En 1911, ces préjugés empêchent également Marie Curie d'entrer à l'Académie des Sciences alors qu'elle vient de recevoir son deuxième Nobel. Cette carrière emblématique a cependant beaucoup servi la cause des femmes, qui, nombreuses en France, plus que dans d'autres pays, ont osé se tourner vers les métiers scientifiques.

¹⁰ Notes élaborées par V. N Tuong à partir du rapport de l'Éducation nationale sur la représentation des femmes dans les manuels scolaires. www.frances.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=38290.

Dans *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants* (2001), Françoise et Claude Lelièvre ont passé au crible trente manuels de l'enseignement élémentaire parus entre 1900 et 1997 pour comprendre l'ostracisme que subit la femme publique dans la représentation nationale. Dans les manuels d'histoire du secondaire, ils notent également qu'il a fallu attendre les années 1990 pour que soit indiqué, clairement, que le suffrage universel, en 1848, était un suffrage masculin.

Au final, les femmes sont sous-représentées ou représentées sous le stéréotype femme-objet, femme au foyer, devant les fourneaux ou faisant le ménage (on y revient !). Et contre cette discrimination, les organismes tels que l'ONU, le Conseil de l'Europe et l'Union européenne ont pris des mesures qui tendent à valoriser l'image de la femme dans les manuels scolaires et l'éducation en général.

En 2001, la Commission des communautés européennes, a organisé une exposition à Bruxelles - Femmes et Sciences : la dimension du genre, un levier pour réformer la science - ayant pour objet de représenter des femmes scientifiques à travers les époques, toutes méconnues et sous estimée, et ce depuis l'antiquité, car même du temps de Pythagore les femmes pensaient et les hommes n'ont pas voulu croire que celles-ci puissent avoir fait des travaux. Il en va ainsi d'œuvres de femmes, signées par des hommes, pour les faire exister aux yeux des élites d'une société misogyne.

Ainsi, dans le monde de la littérature, qui méconnaît de brillantes romancières, amèneront certaines, comme Colette, à publier volontairement, ou non, sous des pseudonymes masculins. Ainsi ses quatre *Claudine*, (1900-1903)¹¹, qui connurent un grand succès, ont été signés du seul nom de Willy, son mari. Camille Claudel, sculpteur de génie - profession sans féminin à l'époque (nous sommes en 1883) -, présente un pied en marbre, tellement admirable, que son maître, Rodin, le signe comme s'il était de lui. Elle sculpte bien d'autres chefs-d'œuvre, qu'il retouche à peine avant que d'y apposer sa signature. Camille Claudel se fait voler, mais elle l'accepte. Le critique d'art, Louis Vauxcelles, écrit dans le catalogue de l'exposition du Salon d'Automne de 1905, que cette grande artiste « ne fut guère aidée à se faire la place qu'elle mérite » et qu'elle « (...) a connu les pires détresses, la misère déprimante et agressive, elle a lutté seule. » Sa dernière œuvre, *La Niobide blessée*, d'inspiration autobiographique, est l'image d'une femme mourant d'une flèche. Cette œuvre « illustre la fin tragique de la femme piégée et victime pour ne pas s'être pliée à l'image socio-culturelle voulue. » (Claudie de Rauglaudre, 1984)¹². Enfermée trente ans dans un asile, sa mère confirmera dans une lettre conservée aux Archives Nationales : « Ses éditeurs font fortune avec ce qu'ils ont obtenu d'elle ». Camille Claudel affirmant elle-même : « C'est l'exploitation de la femme, l'écrasement de l'artiste à qui l'on veut faire suer jusqu'au sang. »¹³. Malmenée par la vie difficile, elle sombre dans le découragement, allant jusqu'à s'acharner parfois sur ses propres œuvres, les détruisant avec un cruel sentiment d'échec. C'est son droit et il se peut qu'à l'époque le sort cruel réservé à Camille Claudel, ayant transgressé l'interdit, passant de la prison familiale à la prison sociale, ait été dans la ligne d'une société fonctionnant selon les normes masculines, capable de détruire une femme surdouée par les obstacles placés sur son chemin¹⁴.

¹¹ Sidonie Gabrielle Colette (1873-1954), dite Colette, romancière française, élue membre de l'Académie Goncourt en 1945, qui publia *Claudine à l'école*, *Claudine à Paris*, *Claudine en ménage*, *Claudine s'en va*.

¹² <http://www.geneastar.org/fr/bio.php3?choix=claudelc>.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*

Virginia Woolf (1980, p. 76) affirmait que : «(...) L'histoire de l'opposition des hommes à l'émancipation des femmes est plus intéressante peut-être que l'histoire de cette émancipation elle-même.». Et c'est avec raison, car analyser comment les institutions - l'école, les médias, etc. - transmettent ou occultent l'histoire des femmes - femmes artistes, femmes politiques, femmes scientifiques, femmes musiciennes -, ou interprètent les luttes de celles qui ont voulu toucher à l'hégémonie de l'affirmation masculine, ceci donne une vision plus précise du rôle de la femme en tant « qu'assistante » de l'homme. Ainsi, tel a été le rôle de musiciennes de talent comme Fanny Hensel-Mendelssohn (1805-1847), Clara Schumann-Wieck (1819-1896) ou encore Alma Mahler (1879-1964), qui ont d'abord contribué à la carrière de leur frère ou de leur mari, avant même de penser à la leur ; il en est de même, comme nous l'avons vu chez les couples de scientifiques (les Curie, les Einstein amis aussi les Lavoisier¹⁵, les Cori¹⁶) mais aussi Emilie du Châtelet, compagne et muse de Voltaire (1694-1778) dont on oublie qu'elle fut une grande physicienne.

La contribution des femmes, aux travaux des maris, a pour effet pervers de les maintenir dans l'ombre. Davantage connues comme muses, inspiratrices ou épouses, l'excellence des femmes est reconnue parfois tardivement. Dans le domaine des technologies, l'exemple oublié de la britannique Ada Lovelace (1815-1852)¹⁷ illustre parfaitement le propos. En 1843, celle-ci conçoit ce que l'on appelle aujourd'hui le logiciel, en imaginant également les applications (composer des musiques complexes et produire des graphiques) qui verront le jour un siècle plus tard. démentant ainsi le lieu commun d'une technophobie féminine. (Nathalie Magnan)¹⁸. Cette découverte a fait d'elle une image mythique mais inconnue, la partie «noble» de la technologie étant alors réservée aux hommes (la construction des machines, le matériel). Par ailleurs Freud dira des femmes qu'elles n'ont jamais contribué à l'histoire des technologies, sauf peut-être le tissage. Or, selon Sadie Plant¹⁹, tisser c'est une des formes les plus archaïques de la technologie. Il est d'ailleurs significatif que le tissage, activité féminine par excellence, pilier de l'identité féminine attesté dans de nombreuses cultures, soit également objet de rites, de représentations et de mythologies²⁰.

Nous avons donc choisi, comme étude de cas, de révéler un fait qui a eu lieu dans la communauté nazaréenne où les femmes de pêcheurs reçoivent un enseignement pour apprendre à tisser et ramender les filets de pêche, et d'exposer les conséquences qui ont découlé d'un tel apprentissage, car, pour nombreux que soient les exemples historiques, plus nombreuses encore sont les histoires ordinaires vécues au quotidien par des femmes anonymes qui cherchent à exister, passant du simple corps de femme à la complexité d'une identité féminine.

Etude de cas : L'exemple de femmes diplômées de l'École de pêche à Nazaré (Escallier, 1995)

¹⁵ Le nom d'Antoine-Laurent Lavoisier (1743-1794) évoque la chimie moderne. Son épouse Marie-Anne Lavoisier (1757-1836) fut son assistante dans la découverte de l'oxygène.

¹⁶ Lorsque les journalistes demandent à Gerty Cori, prix Nobel de physique (1947), lequel des deux - de son mari ou d'elle - avait compris en premier les différentes étapes du métabolisme des glucides, elle répond «lui » et il répond «en même temps ».

¹⁷ Fille du poète Lord Byron.

¹⁸ Cartographie subjective et momentanée des cyberféministes, In *Synesthésie*, numéro 9, pp. 22-23.

¹⁹ Auteur et philosophe britannique, fondatrice du Cybernetic Culture Research Unit. Elle a notamment publié *Tissage du futur : tramer ensemble femmes et cybernétique*.

²⁰ Vide Pénélope.

Le contexte

Depuis une vingtaine d'années, de nombreux programmes d'appui aux femmes de pêcheurs ont été mis en place dans le but notamment de souligner le besoin de donner aux communautés halieutiques les moyens leur permettant d'atteindre un statut de développement socio-économique plus juste et participatoire. Des appels à un effort collectif pour changer les attitudes et les valeurs à l'égard des femmes ont été lancés lors de conférences - Rome (1984), Bangkok, (1990), Dakar (1996) - et de programmes - ICSF-WIF (Internacional Colectif Support Fishing/Women in Fishing) - organisés par des associations regroupant des professionnels de la pêche, comme de l'agriculture²¹. Au cours de la même période, les anthropologues ont commencé à s'intéresser aux sociétés maritimes, aux pratiques techniques, sociales et symboliques des marins pêcheurs, créant ainsi un domaine de recherche spécifique : l'anthropologie maritime.

Le ramendage des filets est une activité considérée, à juste titre, comme étant la principale activité « terrestre » des pêcheurs. Les accidents sont fréquents en mer et c'est donc en permanence que les hommes travaillent à réparer le matériel mais c'est surtout en fin de semaine que les pêcheurs, profitant de ce repos forcé²², vérifient l'ensemble du maillage de leurs filets.

Dans le passé, tous les pêcheurs retraités devenaient des ramendeurs. Le travail était accompli par ces *anciens*, désignés sur les rôles d'armement *velho da terre*²³, pendant que les plus jeunes pêcheurs allaient en mer. Faute d'une véritable relève dans le métier, le nombre de retraités diminue d'année en année. Aujourd'hui, se sont les pêcheurs en activité qui ont cette charge. Le système de roulement appliqué par l'ensemble des équipages, qui permet à un petit nombre de pêcheurs de rester à terre pour ramender les filets, tandis que les autres vont en mer, a fait disparaître peu à peu cette catégorie sociale. La surveillance des entrepôts étant assurée par le personnel de l'administration portuaire et les embarcations déchargeant leur marchandise à la criée sans faire appel à des auxiliaires intermédiaires, le rôle des *velhos da terra* n'a plus de raison d'être. Jusqu'en 1987, l'un d'entre eux a tenu encore ce rôle pour l'une des dernières sennes de plage, mais en 1991, on le retrouve reconverti dans le débarquement du poisson à la criée. Les quelques rares *anciens* qui ramendent aujourd'hui à bord d'une embarcation à quai ou dans un entrepôt ne sont plus appelés *velhos da terra*. Ils sont devenus simplement des vieux (*velhos*), des vieillards, ou encore de *vieux bonshommes* (*velhotes*) selon l'expression familière qui sert à les désigner aujourd'hui.

Le volume de certains filets nécessite cependant de nombreux ramendeurs. Pour une petite senne il faut compter trois à cinq hommes et une dizaine pour une grande. Les armateurs rechignent à employer des jeunes pour cette activité car ils sont la force vive des équipages. Sans compter que le nombre d'entre eux voulant faire ce travail diminue également. Cette situation semblant sans issue, on prépare aujourd'hui les femmes à succéder aux vieux pêcheurs quand ils auront tous disparu.

La formation des femmes

Bien qu'il m'ait été donné d'apercevoir quelques femmes préparant sur la plage les palangres de leur époux, il faut noter que ceci est relativement exceptionnel. Quant à des

²¹ Entre 1995-1996, l'auteur a travaillé au Brésil (Etat du Pará) pour le compte de l'I.C.S.F. De 2002 à 2005, l'auteur a participé au projet européen.

²² La loi impose aux pêcheurs de suspendre leurs activités en fin de semaine.

²³ Littéralement en français *Vieux de la terre*.

femmes ramendant des filets sur la plage, je n'en ai jamais vu. Il est certain que des femmes doivent aider leur mari à réparer leurs outils de pêche, mais la plupart du temps elles effectuent ces travaux entre les quatre murs d'une cuisine ou d'une cour intérieure, «à l'abri des regard» comme disent les pêcheurs. En raison de l'étroitesse des lieux, leur travail se limite alors à des réparations d'engins relativement petits. Cette forme d'entraide est donc toujours restée strictement familiale et occasionnelle, permettant de pallier un manque éventuel de main-d'œuvre.

Aujourd'hui, la nécessité d'une main-d'œuvre qualifiée et les difficultés économiques qui excluent principalement les femmes du marché du travail déjà saturé (de la pêche comme du tourisme) ont incité le gouvernement à prendre des mesures. L'institut - IEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional)²⁴ a créé un programme d'enseignements. Des cours mixtes de ramendage ont été mis en place. La première année, il n'y a pas eu moins de cinquante candidates qui ont voulu s'inscrire, et comme la classe était prévue pour dix à quinze élèves, il a fallu créer une seconde classe un mois après l'ouverture de la première. En octobre 1990, une classe d'apprentissage de fabrication et de réparation des filets, destinée aux femmes, a été créée car sur l'ensemble des candidatures, seuls deux hommes s'étaient inscrits à cette formation, « *les hommes ne veulent pas travailler avec les femmes* » comme l'expliquent les organisateurs. L'école a dû créer pour les hommes une classe parallèle, dont le programme était intitulé Constructeur de filets.

Cette disproportion du nombre des postulants n'est pas seulement due à la mixité des cours, elle est aussi le reflet d'une tendance à l'abandon des activités complémentaires de la pêche par les hommes de la jeune génération. On peut s'interroger alors sur les raisons qui poussent les femmes à prendre en charge une activité traditionnellement masculine, quels sont leurs objectifs et qui sont-elles ?

Les candidates ont une moyenne d'âge comprise entre 18 et 42 ans ce qui englobe une large part des femmes actives. Les critères retenus pour la sélection des candidates sont d'ordre économique. Choisir entre cinquante candidates, les trente qui auront la possibilité de suivre un apprentissage demande, de la part des responsables, que les objectifs de l'Institut du Travail soient respectés et suivis d'effet. Ces objectifs sont, avant tout, de donner aux femmes la possibilité de trouver du travail à l'intérieur de leur communauté. Ainsi, tout naturellement, les sélections s'opèrent en faveur des épouses et des filles de pêcheurs, car on estime que ces femmes ont plus de chance d'exercer leur activité de ramendage au sein de leur propre famille.

L'importance du chômage n'est pas étrangère à l'intérêt que portent les femmes à cet apprentissage. Pendant longtemps, les femmes ont été tout naturellement destinées à travailler pour leur père ou leurs frères puis leur mari, tous pêcheurs, cumulant leur rôle de *femmes de pêcheurs* à celui de maîtresse de maison. Rares étaient celles qui avaient reçu une instruction et pouvaient prétendre à un emploi salarié de bureau. Les femmes, sans instruction, travaillaient dans l'ancienne conserverie de poisson de Nazaré, mais celle-ci ferma ses portes pour ne plus jamais les rouvrir²⁵. Des femmes sont parties chercher du travail dans les villes avoisinantes, par exemple dans les usines de poteries où elles pouvaient être embauchées sans diplôme ni référence. Mais les Nazaréennes veulent aujourd'hui travailler dans leur ville et les jeunes femmes ont envie de vivre différemment de leurs aînées. Elles ont une ambition d'évolution sociale que ces dernières n'avaient pas.

²⁴ Institut de l'Emploi et de la Formation professionnelle.

²⁵ La prospérité et la dépression économique à Nazaré ont eu la même origine : l'abondance puis la disparition des sardines. Les différentes crises (1930 et 1970) ont fait périlcliter cette industrie, amenant les pêcheurs jusqu'à remettre en question leur métier et désarmer par deux fois leur flottille.

Malgré une sélection des candidates, une partie d'entre elles accède à cette formation sans avoir aucun projet professionnel pour l'avenir. La raison qui les pousse à s'inscrire pour trois mois d'apprentissage, réside dans le fait que le stage est rémunéré 85 euros²⁶; cette démarche s'apparente à celle qui pousse certaines d'entre elles à suivre un stage pour obtenir une licence de pêche, non pour pêcher réellement mais pour aider leur mari et être portées sur les rôles et percevoir, comme chaque membre d'équipage, une part de pêche.

A la fin du stage, les élèves n'ont pas forcément des emplois qui les attendent. Les femmes sont les premières concernées par cette carence. En 1991, quelques-unes d'entre elles ont tenté une expérience professionnelle à la suite de l'obtention de leur diplôme de ramendeur. Celles-ci avaient au départ un projet tandis que les autres de cette promotion étaient là pour l'allocation de stage.

La mise en application de la formation

A la suite d'un entretien avec un psychologue du travail, venu leur exposer les diverses voies professionnelles qu'elles pouvaient suivre, cinq jeunes femmes avaient décidé de s'associer et de s'installer à leur compte. Dans cette perspective, elles avaient diversifié leurs connaissances; trois d'entre elles avaient suivi des cours spécialisés dans le ramendage des filets maillants tandis que les deux autres avaient acquis des connaissances sur la fabrication des sennes tournantes et se préparaient à suivre la seconde session de cours pour apprendre à travailler sur les filets maillants²⁷. Elles avaient fait une demande officielle auprès du capitaine du port pour louer un local à l'intérieur du complexe. Ce local devait leur permettre de travailler ensemble au ramendage des filets des pêcheurs qu'elles espéraient convaincre par leur sérieux et leurs qualifications professionnelles. Ainsi cette démarche répondait directement aux objectifs nationaux de développer le travail féminin ainsi qu'aux objectifs locaux de fournir du travail aux femmes tout en remplaçant les vieux ramendeurs de moins en moins nombreux sur la place. En février 1991, six semaines après avoir obtenu leur diplôme, les femmes reçurent l'accord favorable du capitaine qui leur faisait signer un contrat d'engagement de six mois «...pour tester si les hommes vont leur donner ou non du travail.» dira-t-il.

Si le projet était bon, l'Institut du travail envisageait de leur prêter de l'argent, à des taux très bas, pour acheter du matériel (fil, navettes, etc.). Si dans le délai des six mois, elles faisaient la preuve qu'elles pouvaient gagner de l'argent, elles pouvaient alors continuer leurs activités avec d'autres emprunts avantageux.

La question de savoir si les hommes allaient accepter que les femmes les remplacent dans une activité traditionnellement masculine, et d'où elles étaient exclues jusqu'à présent, était essentielle. Bien que dans le port de Peniche - éternelle référence pour les Nazaréens quand il s'agit d'évolution des mœurs -, les habitudes changeaient comme partout ailleurs, les Nazaréens semblaient ne pas vouloir changer les leurs quand il s'agissait de leurs femmes.

Quelques pêcheurs ont fait confiance à ces femmes et leur ont porté des filets mais leurs façons de procéder avec elles limitaient toute tentative de développer l'association.

²⁶ Soit 17 000 escudos par mois en 1995. Cette allocation est calculée, pour les femmes, en fonction du nombre d'enfants. Mais un homme reçoit 50% de plus qu'une femme sans enfant.

²⁷ Il était possible à une même candidate de suivre deux enseignements mais ils devaient s'effectuer l'un après l'autre avec un délai d'une année entre chaque.

En effet, ceux-là mêmes qui sont venus apporter leurs filets à réparer on choisit de ne pas les payer. L'argument était qu'ils leur apportaient le fil nécessaire au ramendage, et qu'ils voulaient ainsi «tester» leurs compétences, alors que celles-ci étaient déjà reconnues par des diplômés d'Etat. « Il est bon que les pêcheurs puissent voir que le travail des femmes est aussi bon que celui des hommes. C'est bon pour le futur, ils peuvent croire au travail des femmes. » affirmèrent-ils. Les pêcheurs trouvaient ainsi leur intérêt et les femmes, qui cherchaient à se constituer une clientèle, ont dû accepter ce marché de dupe.

Les pêcheurs retraités, qui réparent encore des filets, ne voient pas les femmes comme des concurrentes. Au contraire, parfois quand l'un d'entre eux a trop de travail, il fait appel à elles pour l'aider et reçoivent alors un salaire d'environ quatre euros de l'heure. C'est parmi la génération des hommes quadra et quinquagénaire que les femmes semblent rencontrer le plus d'hostilité, et c'est justement dans cette moyenne d'âge que se situent les maris et les pères des femmes et des filles qui tentent actuellement une reconversion.

Constat

De retour à Nazaré en 1993, je me suis rendue au port dans le but d'observer quelle avait été la destinée de cette entreprise. Le local avait été reloué à des pêcheurs et je retrouvais l'une des cinq femmes travaillant en compagnie d'un pêcheur retraité dans l'un des entrepôts du port. Cette jeune femme, d'une trentaine d'année, fit le commentaire suivant :

« On avait obtenu l'autorisation du capitaine du port pour louer un local et en plus il y en avait un de libre juste à ce moment-là. Tout semblait s'organiser au mieux, sauf qu'avant même d'ouvrir on a su que les hommes ne feraient pas appel à nous. Aujourd'hui, on travaille chacune dans l'entrepôt de notre mari (ou d'un père) et seulement pour lui, surtout pas pour un étranger. Bien sûr, on n'est pas toutes payées. Moi, je suis fiancée à un patron de senne tournante et je travaille dans son entrepôt. J'aide mon futur beau-père dans le ramendage. Je le seconde. Cet échec, c'est un constat très négatif pour moi.»

Selon les dires d'une des sept femmes qui ramendent dans les entrepôts du port, elles recevraient toutes un salaire égal à une part (ou demi-part) prise sur le revenu de la pêche comme un pêcheur. Cette part entre dans le budget de l'entreprise familial et permet de payer moins d'impôt. On ne peut donc parler, à priori, d'une activité professionnelle féminine indépendante puisque les pêcheurs ne considèrent plus le ramendage comme une activité exclusivement masculine quand celle-ci est pratiquée par les femmes dans le milieu familial.

Depuis cet échec, et dans les années qui ont suivi, aucune autre femme n'a fait de tentative pour s'associer, ni se salarier en travaillant en dehors du circuit traditionnel. Il est donc essentiel de se demander quel est l'avenir de ces femmes. N'est-ce pas un leurre que de leur proposer une formation professionnelle dont elles ne peuvent tirer profit? Et un paradoxe sachant que pendant ce temps, l'école continue à former des élèves et remettre des diplômes sans valeur. Ce programme concourt alors à augmenter le nombre de femmes sur le marché interne du travail sans pour autant leur assurer un emploi. Dans la perspective d'une évolution des mentalités donnant à ces femmes un nouveau rôle à jouer dans l'économie de la pêche, les Nazaréens encourent le risque de ne

pouvoir un jour faire face à un déséquilibre croissant entre le nombre de femmes diplômées exigeant un travail et le nombre d'offres d'emplois de ramendeurs :

Pour le moment, et avec le développement du tourisme, des emplois sont ouverts aux jeunes femmes : serveuses dans des restaurants ou vendeuses dans des magasins, mais cela exige cependant une certaine instruction : savoir écrire, compter et éventuellement parler une langue étrangère. Les places sont rares et très recherchées. Cette situation pousse les jeunes femmes à accepter de travailler au noir, préférant aller à l'encontre des lois sociales plutôt que de continuer à vendre ou à transformer du poisson.

Conclusion

Ainsi les femmes ont longtemps emprunté des chemins, des « routes buissinières », détournés des voies qui leurs ont été tracées socialement, pour s'affirmer dans les domaines de l'esprit et des arts. A force de combat, de volonté, d'ambition, de passion, bousculant les préjugés, les femmes d'aujourd'hui, grâce à l'exemple de celles qui ont su prendre en main leur destin, contribuent à améliorer l'image de la femme.

Pourtant, et bien que le XXI^e siècle se voudrait uniforme et égalitaire, nous vivons une époque de paradoxes où les sociétés sont en fait différenciées et hiérarchisées. S'il y a en effet plus de femmes instruites, érudites, diplômées, on note encore une prédominance des hommes dans de nombreux domaines : notamment les sciences, mais également la politique. S'il y a plus de femmes salariées, actives, on compte aussi plus de chômeuses, de salariées précaires... :

« Les lois sur l'égalité professionnelle se sont multipliées, mais la résorption des disparités de carrières et de salaires stagne, péniblement. Les femmes ont - tardivement - conquis le droit de vote, mais en dépit des lois sur la parité, bien peu sont élues. »²⁸

Les études sociologiques montrent que la pauvreté touche les femmes et les personnes âgées en premier (une femme âgée réunissant un double handicap économique et social). Pour combattre ces effets pervers, de nombreux programmes visent à reconnaître les compétences et les capacités professionnelles des femmes. Cependant cette prépondérance masculine continue à avoir des effets profonds autoreproducteurs qui se retrouvent dans les médias, les images, l'éducation et la pédagogie.

« Les formes familiales se sont diversifiées, les relations de couple se sont transformées, mais le monopole féminin sur le travail domestique demeure, stable et imperturbable. » (*op. cit.*)

Cette forme de ségrégation renvoie à ce que Carol Hymowitz et Timothy Schellhardt ont appelé, dans un article publié dans le *Wall Street Journal*, en 1986, le *plafond de verre*, qui limite la progression professionnelle des femmes, illustrée au début de cet article par le cas de ces femmes pilotes exclues du projet spatial Mercury. Cet exemple est le paradoxe par excellence, sachant que le premier astronome de

²⁸ In *Femme, genre et société : l'état des savoirs*. Margaret Maurani, Maurice Godelier, Michelle Perrot, Geneviève Fraisse, *et al.* La Découverte, 2005.

l'Histoire était une femme de Babylone (2350 av. J.C.) La prêtresse En-Hedu-Anna décrit les mouvements des étoiles. Regardant le ciel, observant la Lune, elle est en quelque sorte le premier maillon de la chaîne qui permettra aux hommes, quarante quatre siècles plus tard, de croire qu'ils ont, seuls, ouvert la route des étoiles.

Références bibliographiques

- LA BRUYÈRE, Jean de (1973). *Les Caractères ou Les moeurs de ce siècle*. Paris, Le Livre de Poche.
- DUBESSET, Mathilde (2005). L'accès aux savoirs et à la production scientifique à l'épreuve du genre. Le regard d'une historienne. In *Actes Conférence Le Genre en questions*, organisée par la délégation CNRS Alpes, Grenoble.
- DURKHEIM, Emile (1930). *De la division du travail social*. Paris, Quadrige, PUF.
- ESCALLIER, Christine (1995). L'Empreinte de la Mer. Ethnologie d'une communauté de pêcheurs - Portugal, Thèse de doctorat en ethnologie, Université de Nanterre, (dactyl.)
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1967). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris, Mouton.
- MONTEIL, Claudine (2006). *Simone de Beauvoir. Côté femme*. Timée-Edition.
- WOOLF, Virginia (1980). *Une chambre à soi*. Paris, Denoël.

La Déviance Socio-Educativa de Género entre Realidades y Mitos

Fernando Sabirón SIERRA
Ana Arraiz PÉREZ
Universidad de Zaragoza (Espanha)

Resumo

La investigación etnográfica en curso, y a lo largo de distintas fases de desarrollo, sobre las nuevas dinámicas socio-educativas en y entre la Escuela y la Familia, nos ha llevado a realizar, en el trabajo de campo, múltiples entrevistas colectivas diferenciadas por género con adolescentes y padres de adolescentes. Desde el referente teórico de la déviance socio-educativa, los informes y estudios sobre los resultados académicos diferenciados entre alumnos y alumnas, y la distinción a la vez que integración – por nuestra parte – entre necesidades y respuestas escolares y no-escolares que emergen del análisis de los procesos comunicativos, esbozamos algunas cuestiones, a nuestro entender discutibles, en torno a la educación diferenciada. En síntesis, entendemos que la diferenciación recae más sobre la individualidad de la persona, que sobre la condición de género; a la vez, se aprecia que, cualitativamente, los matices diferenciadores se dan más fuera de lo escolar, que respecto a lo estrictamente relativo a la educación-formal.

Resumo

O desvio socioeducativo de género: entre realidades e mitos

A investigação etnográfica em curso e ao longo de distintas fases de desenvolvimento, sobre as novas dinâmicas socioeducativas em e entre a Escola e a Família, tem-nos levado a realizar, no trabalho de campo, múltiplas entrevistas colectivas, diferenciadas por género, com adolescentes e pais de adolescentes. A partir do referente teórico do desvio socioeducativo, as informações e estudos sobre os resultados académicos diferenciados entre alunos e alunas, e a distinção da mesma maneira que integração – por nossa parte – entre necessidades e respostas escolares e não-escolares que emergem da análise dos processos comunicativos, esboçamos algumas questões, em nosso entender discutíveis, em torno da educação diferenciada. Em síntese, entendemos que a diferenciação recai mais sobre a individualidade da pessoa do que sobre a condição de género; por outro lado, verifica-se que, qualitativamente, as matizes diferenciadoras dão-se mais fora do meio escolar do que a respeito do estrictamente relativo à educação formal.

Aproximaciones temáticas al objeto de estudio: la *déviance* socio-educativa.

Tópicos clásicos en la conceptualización de la déviance

A la *déviance*, al igual que se aprecia ante todo intento conocido por modelar en nuestro ámbito científico-social un fenómeno cualquiera, se le añaden etiquetas distintas respecto a la perspectiva de análisis que implica, necesariamente, una acotación

perentoria y previa al inicio del estudio. No insistiremos sobre esta cuestión, tampoco nos explayaremos en la justificación; tan solo añadir, tópicos fuera, que, precisamente en la *déviance* concurren tales condiciones de ambigüedad y vaguedad que difícilmente puede aplicarse, al modo operativo, el hipotético constructo teórico al estudio de los fenómenos derivados. De hecho, el desarrollo alcanzado en ramas del saber práctico-profesional y disciplinar tan distantes como el derecho penal o la antropología, introduce un elemento determinante de la variopinta amalgama de investigaciones realizadas bajo idéntico rótulo: la *déviance*. Sin embargo, se le añade una nota sustantiva y transversal a considerar con sumo detenimiento en nuestro caso: La *déviance* resulta de difícil definición, porque difícil nos resulta prever de qué se compondrá y en qué sentido se fraguará en el futuro inmediato. La *déviance* fluctúa, juega con lo instituido a un ritmo vertiginoso. De hecho, cuando uno de los antecesores más preclaros sobre la *déviance*, y la etiqueta concomitante de “estigmatizado”, Erwin Goffman (1980) intentaba definir el proceso de estigmatización sólo era capaz recurriendo a la ironía:

«Existe en América un solo tipo de hombre acabado que no haya de sonrojarse: el joven padre de familia, casado, blanco, urbanita nórdico, heterosexual, protestante, diplomado universitario, empleado a tiempo completo, con buena salud, peso adecuado, talla suficiente y que practica deportes. »

Y en cada coyuntura histórica y situación de lo políticamente correcto, se le habrán de añadir más y más adjetivos (ecologista-reciclador, ex-fumador, ex-machista, etc., cada uno con su prohibición), el resto transgrede los convencionalismos dominantes. Es esta apropiación coyuntural por la agenda política la predominante en el campo socioeducativo (el recurrente tema de la violencia escolar, por ejemplo), y no menos principal bajo el referente del género (paridad, discriminación positiva, conciliación, etc.).

En todo caso, parece existir consenso en determinar que, para que exista una situación, comportamiento o acción calificada como *déviance*, son necesarios, al menos, tres elementos: la existencia de una norma (en nuestro caso cultural, incluso localista en señas de identidad); un comportamiento que transgreda la norma (inclúyanse los valores); y un proceso de estigmatización de la transgresión (concomitante con otros procesos, el de escolarización, *verbi gratia*). La aproximación ha de resultar, cuando menos, multi-disciplinar dado que afecta a la persona en sociedad, y en consecuencia al derecho, a la antropología, a la sociología, a la psicología, a la pedagogía, etc. Resultaría no menos conveniente una aproximación transdisciplinar, por cuanto el grado de complejidad en las interacciones que generan el proceso de institucionalización de la propia *déviance* es alto. Sin anticipar, sin embargo, complejidades, se trata de establecer, en primer término, los elementos que intervienen en cuestión categórica tan complicada como la *déviance*.

En un primer intento de sistematización, guía la tipología establecida por Ogien (1999), quien clasifica las distintas corrientes y teorías coexistentes ante los fenómenos de *déviance* distinguiendo las teorías “causales” de las “comprehensivas”, opción concordante con la distribución dual, blanco y negro, de los consabidos paradigmas epistemológicos kuhnianos, por la penalizada relación causa-efecto en los esquemas científicos de generación de conocimiento, o la exculpatoria posición contextualizadora que derrime al individuo y des-responsabiliza al Estado porque todo se diluye en el desajuste social. Resultare como fuere, la clasificación ofrecida de las distintas teorías explicativas de la *déviance* recorre la conocida historia iniciada con la disección de

variables que concurren en la relación causa-efecto: la *déviance* resulta efecto de desajustes en el individuo, en el entorno próximo o en la sociedad inmediata; y que continúa en el contrapunto hermeneútico, intentos sucesivos de las últimas décadas del siglo pasado, por comprender interrelaciones e interacciones entre anomias y actores, culturas y subculturas. Herederos de la historia, corresponde un desarrollo comprensivo de los fenómenos de *déviance* desde modelos teóricos y teorías que den cuenta de la complejidad fenoménica. Esta última posición epistemológica y teórica es la vertebradora de nuestros estudios, sin embargo, es preciso – herederos como somos igualmente de los *tics* académicos – dar cuenta precisa de otras caracterizaciones.

Una segunda condición restrictiva e introductoria al objeto de estudio es nuestro mayor interés observador por la *déviance* doméstica de *Los Simpsons*, frente al centraje por la regulación de la *déviance* criminalística de los juristas. Nos interesa entender al detalle el proceso de socialización entre culturas y relaciones estereotipadas, antes de problematizar las reacciones de las personas que ponen caras a las teorizaciones. Nos ocupa el juego simbólico de interacciones, acciones, sentidos y significados de los mestizajes contextualizados e institucionalizados en nuestro entorno, frente a la judicialización de la conducta de los parias, sean éstos autóctonos o inmigrantes. Nos motiva la comprensión del detalle y el micro-detalle, esquivo porque nos resulta familiar, que hace de la cotidianidad un proceso de reificación compleja de lo común a los individuos y singular a la persona. Sin embargo, estas (nuestras) pretensiones no constituyen la acepción mayoritaria; prevalece una aproximación dramática a la *déviance*, envuelta en violencia evidenciada y noticiable, exclusivamente coyuntural de la agenda política, cuando coexisten con transgresiones en el día a día en ocasiones no menos excluyentes, pero que imprimen un rasgo constructivo más de nuestras sociedades interculturales, propensas a la utópica transculturalidad de las civilizaciones venideras.

Así, la calificación de *déviance* se aplica a un conjunto abigarrado de conductas variopintas, opuestas, incluso dispares, que tienen en común el no respeto a las normas aceptadas (e impuestas) por las mayorías; incluyendo desde la corrupción, el crimen, hasta no seguir en el vestir la moda establecida. *Déviance* y minorías no desembocan tan solo en marginalidad, pues desde las primeras entradas sociológicas, *déviance* y carisma son fenómenos igualmente “anormales” y sin embargo recrean héroes y santos, y no criminales; resultando sin embargo unos y otros amenazantes para el orden social y sociológico establecido. Bourricaud (2003) que recupera desde los inicios en la “anormalidad” de Durkheim y el “carisma” de Weber hasta los tópicos sociológicos más recientes, sitúa la *déviance* en el mismo plano interesante de las normas y de los valores. De interés por su aplicabilidad a toda “comunidad” (pareja, grupo, organización, institución, en cualesquiera de las variantes que incorporen dos o más personas), generada y cohesionada – es decir, regulada – por unas normas y arbitrada por una autoridad; a la vez que coexisten en un sistema de valores, menos explícitos y formales, más si se quiere íntimos a la persona que regula la cosmovisión y, consecuentemente, las relaciones con el otro y con los demás. La *déviance* de género puede resultar, también, de una construcción social en la interacción privada. Esta es la acepción constructivista de interés socio-educativo.

La *déviance* es así la resultante del distanciamiento entre el sistema de valores, tan intenso para la persona como inespecíficos de compararse con la concreción respecto a las normas que prescriben, de manera explícita, el qué hacer y el cómo actuar, bajo la conocida sanción de una autoridad en caso de incumplimiento. El grado de *déviance* es el mayor o menor distanciamiento entre normas y valores. La *déviance* es relativa no solo en cantidad, sino incluso por la calificación de marginalidad. En la conducta de un

adolescente puede resultar valorada como reafirmación de sí mismo que anticiparía un comportamiento propio – normal – en su estatus futuro de adulto; mala conciencia incluida que no excusa el incumplimiento, sino que lo acompaña de remordimientos tanto por lo que se ha hecho, como por lo que se ha dejado de hacer. Pero es igualmente relativa respecto a los contextos, y no solo respecto a los distintos roles que desempeñamos y enrevesan el entramado de normas, bajo un de suyo dificultoso mantenimiento a la vez que evolución en un sistema de valores personalizado. No basta con afirmar la importancia determinante de un entorno social que favorezca la emergencia de conductas transgresoras porque sitúa a un mismo actor ante la contradicción permanente entre unas normas a seguir, que se imponen en cada contexto porque su incumplimiento sanciona negativamente la conducta; y una propuesta enunciada de valores, unas y otros en oposición. No basta con el enunciado, porque existe una dimensión socioeducativa clave: que se aprende; que se aprenden normas e interiorizan valores en los procesos educativos y en una de sus funciones sustantivas, la socialización. Es necesario recrear y comprender las tensiones, máxime cuando la socialización se da – como así ocurre en el campo intercultural – en procesos de *socialización múltiple* analítica y existencialmente complejos que, sin duda, modificará sustancialmente la tipología reactiva clásica. Y ante la socialización múltiple, ¿dónde queda la diatriba de una co-escolarización o de una escolarización diferenciada por el género (feminista) si los espacios de socialización protagonistas principales ya son más no-formales que reglados?, y en los reglados más en los patios que en las aulas, en los alrededores del centro que en sus instalaciones, más en la “zona” que en el barrio. Porque ante el cuestionamiento de la legitimidad por la contradicción en una misma sociedad entre los valores pregonados y las normas de hecho reguladoras, se mantenían hasta el momento las enunciadas por Merton (1968) cuando distinguía, con una u otra terminología, entre la evasión, la rebeldía o la revolución: uno tiende a evadirse – momentánea y coyunturalmente o constituyendo un estilo de vida – de las situaciones tensas en términos de difícil superación de las contradicciones; puede patear y protestar, manifestando su inconformismo con una actitud de rebeldía; u optar por la violencia de la revolución. Es la distinción que establecía en la *déviance* entre el comportamiento “aberrante”, cuando la regla era transgredida, pero no contestada; el comportamiento “no-conformista”, cuando la regla era abiertamente contestada y transgredida con la esperanza de modificarla; y por último, el comportamiento “rebelde”, que no reconoce la legitimidad de la autoridad que prescribe la regla y en consecuencia le niega validez. El calificativo de *déviant* implica la repetición de las conductas transgresoras; pero como ya señalaba Merton, un individuo puede mostrarse transgresor respecto a una determinada sociedad y extremadamente respetuoso de las normas del grupo de referencia al que ha elegido pertenecer. La contestación, rebelde o conformista, da muestras de producción de nuevas normas – no menos inflexibles que las desechadas – en la cotidianidad asociativa (de la peña a la tribu). Este es, de nuevo, el espacio de la *déviance* de género. Normal y norma vienen pues asociadas a transgresor y *déviance*. Todo comportamiento fuera de la norma sexual, política, religiosa, costumbrista...; que refleje una manera de ser, de pensar o de actuar no conforme con los estándares sociales, morales o culturales dominantes en un grupo social será tenido, en definitiva, por transgresor y *déviant* el individuo o grupo que lo manifieste. Podrá suscitar una reacción en el grupo de referencia transgredido de malestar o de abierta agresividad, a la vez que utilizará los medios necesarios para neutralizar, controlar o integrar *déviance* y transgresor. El comportamiento normal es, en justa correspondencia, el que corresponde al esperado por el grupo social. Son los modelos de comportamiento que modelan la normalidad pero no aportan mayores

explicaciones. En cuanto intervienen las intersecciones entre normas y valores en distintas situaciones, cabe contemplar la *déviance* en tanto que función (o disfunción) incardinada a la genérica socialización, en nuestro caso, de género; pero a la vez, generará unas normas “fashion” no menos transgredidas por aquellos que no se subordinen.

Los procesos de socialización constituirán el grueso en la conceptualización operativa de la *déviance*; sin embargo, en esta primera acotación, la socialización ha de remontarse – en la línea de clásicos que indirectamente nos ocupa – a Talcott Parsons, pues es desde el funcionalismo parsoniano donde se remonta un nuevo escalón al vincular hipotéticamente la *déviance* al “orden normativo” que incluye tanto los “valores” como las “normas”. Por “valor” entiende “un elemento de un sistema simbólico compartido que sirve de criterio para la selección entre las alternativas de orientación que se presentan intrínsecamente abiertas en una situación” (Parsons, 1984, p. 22); en tanto que “la mutualidad de expectativas orientada por el orden compartido de significados simbólicos” (*ibid.*) definiría la “norma”; resultando el proceso de socialización, a la vez, “una emancipación del niño; una interiorización de normas y de valores sociales; (...) y desde el punto de vista de la sociedad una selección y atribución de sus recursos humanos respecto al sistema de roles adultos”. Familia y Escuela resultarán las dos instituciones básicas por excelencia de “integración social” finalidad última de los “mecanismos de socialización”. La *déviance* es así una disfunción social que puede provocar “procesos de desintegración”. En este caso para Bourricaud (1977), en la exégesis a la obra de Parsons, señala: “el fenómeno de desintegración y el de la *déviance* se incardinan tanto en la dificultad de ajuste de las relaciones entre socializado y socializante, al igual que en la interpretación que cada uno confiere a las normas que rigen sus relaciones”. En el intersticio entre interpretación individual y función sistémica, se desarrollarán no pocos estudios sobre los procesos de socialización y los fenómenos de *déviance* (Perrenoud, por ejemplo).

La proximidad explicativa entre la *déviance* y, *verbi gratia*, conceptos tales como la compensación en educación es manifiesta. La compensación se dirigía hacia aquellos beneficiarios en situación de desventaja respecto al resto de individuos normalizados. La actual atención a la diversidad compensa, igualmente, incluso adaptando el curriculum a los distintos; la educación diferenciada compensa a las más débiles. Subyacen en ambos planteamientos, sin embargo, una cuestión transversal la desventaja es una diferencia individual o grupal o una deficiencia ante entornos o situaciones deprivadas. ¿Las diferencias causan *déviance*, las deficiencias generan *déviance*, o la diversidad existencial de cada persona propicia – siempre – fenómenos de *déviance* ante la homogeneidad formal y sistémica?

La clasificación compilada por Muchielli (1999) aproxima *déviance* a multiculturalidad, porque el primer tipo de aproximación teórica a la *déviance* viene definido por la ascendencia cultural. Desde los años 1920-30, se realizan estudios sobre los procesos de enculturación de la población emigrante en EE.UU., a partir de los cuales se desarrollará la Escuela de Chicago. Estudios tan queridos por el Interaccionismo Simbólico como el centrado en el “campesinado polaco” (Blumer, 1982) constituyen una muestra histórica de esta aproximación que tiende a asociar *déviance* con (des-)organización social. Se trata de una línea que, a la vista de los estudios actuales sobre los fenómenos en los que intervienen emigrantes mantiene su vigencia. En síntesis, los emigrantes se concentran en determinados barrios que progresivamente se empobrecen e incrementan la marginalidad, viéndose así forzados a cohabitar con otros grupos culturales no menos marginados y confrontados a las contradicciones entre las culturas de origen de su comunidad y la cultura receptora y

dominante por mayoritaria. Tensión y contradicciones que introducen ambivalencia y ambigüedad en las normas propias de cada cultura, así como incertidumbres morales que facilitan la transgresión. De generalizarse esta explicación, todos emigrante sumergido en un proceso de enculturación estaría abocado, sin remisión, a una carencia de referentes normativos. Bajo circunstancias contextuales análogas, la explicación puede igualmente residir, y así se hace ya en la década de los cincuenta del siglo pasado, en el conflicto entre culturas, es decir en el conflicto entre normas. La *déviance* resultaría, bajo este supuesto, no tanto de los choques culturales, sino por las contradicciones al tener que optar el individuo en la coexistencia de culturas, que bien puede valorar una cultura la práctica, prohibida en otra. Las normas en este caso no son sólo las tradicionales transmitidas por cada imaginario cultural, puede incluir las normas instituidas por grupos de iguales. Esta aproximación explicaría así, por ejemplo, el comportamiento adolescente que puede transgredir normas de la cultura tradicional, a la vez que ese mismo comportamiento es altamente valorado por la (sub)-cultura de su grupo de referencia. Una tercera posición bajo la constante cultural es aquella que explica la *déviance* como resultante no tanto de un choque o de un conflicto cultural, si no como aprendizaje: es el aprendizaje de la *déviance* de un nuevo miembro en el seno de un grupo transgresor. La delincuencia es explicada, en ocasiones, desde esta perspectiva, se “aprende” el “oficio” de delincuente, como se aprende el “oficio” de alumno. Un segundo tipo de explicaciones, lo ofrece la posición sociologicista de desventaja ante las desigualdades sociales como promotora de la *déviance*. Se trata de cuestionar los roles ante situaciones de desigualdad del transgresor quedando la cultura de origen – clave de la posición anterior – relegada a un segundo plano explicativo. Si se cuestiona la racionalidad transgresora del actor aparecen para Muchielli, un tercer tipo de explicaciones de la *déviance*. De la simplicidad clasificatoria el autor extrae, sin embargo, reflexiones a retener: 1) Las distintas explicaciones teóricas disponibles son, en todo caso, parciales; tan solo recogen un aspecto – una dimensión desde un referente –, del proceso de transgresión. 2) Parece que en la intencionalidad del autor, una posición ecléctica que combinara las explicaciones sería más pertinente. No es obstinación reinsistir, hasta la náusea, en nuestra posición opuesta a todo engrendo ecléctico de aproximación – en este caso – a un fenómeno tan complejo como el establecido en la asociación multiculturalismo-educación-*déviance*. La multirreferencialidad, sí; el centro que aprovecha una u otra explicación parcial, no.

Insiders y Outsiders¹

Howard S. Becker inicia el estudio de la *déviance* con la publicación en 1963 de su obra clásica “Outsiders” (Becker, 1985). Al igual que al conjunto de la “Escuela de Chicago” le interesa cómo se constituyen determinados grupos en colectivos marginados por la diferencia que marcan frente a la norma social instituida. El desarrollo del Interaccionismo Simbólico, complementado por la Etnometodología, introduce una dimensión cultural al contemplar los modos de comunicación entre unos y

¹ La traducción al español ofrece no pocas dificultades al reforzar una sola de las acepciones teóricas del término (por ejemplo, traducida como “desviación” se refiere a una acepción psicológica respecto al comportamiento; por “transgresión”, se prefiere la acepción sociológica de acción contra una norma establecida). Becker inició esta línea de estudio con su obra clave “outsiders”, término de uso aún hoy en día generalizado, sin traducción consensuada (el título de “Los extraños” de Ediciones Buenos Aires no es de recibo). Por analogía mantenemos la denominación original de “*déviance*”.

otros colectivos. Se agudiza así una diferenciación sustancial y persistente en la consideración social y el estudio científico de los fenómenos de *déviance*:

– Quiénes basculan sobre el individuo, y consideran la *déviance* en tanto que desviación y anormalidad psicológica o biológica, en tanto que perversión en el comportamiento, en tanto que transgresión de una norma; y, en todo caso, problema del sujeto inadaptado. Prevalece en estudios criminológicos, se ha extendido en determinadas concepciones sociales sobre, por ejemplo, la homosexualidad, y se mantiene en la problematización de determinados tipos de violencia (*verbi gratia*, la “violencia escolar”). En todo caso es coyuntural y político-social.

– Quiénes se interesan por comprender los procesos interactivos que entrañan los fenómenos de *déviance*. Es el proceso de construcción social de la *déviance* la cuestión sustantiva a desenmarañar. Los enfoques micro-sociológicos de análisis, sin descuidar el referencial interpretativo macro-sociológico de la “Nueva Sociología” continúan con la posición iniciada por la “Escuela de Chicago”. La línea de investigación etnográfica aporta un particular avance en el conocimiento de la *déviance* en ámbitos educativos y escolares.

En esta segunda posición, el “Análisis Institucional” protagoniza un referente histórico, al vertebrar no solo las dimensiones “instituyente” e “instituido”, sino la comprensión, con la acción y la crítica en la praxis. El equipo de investigación “Mouvement d’Analyse Institutionnelle et de la Nouvelle Ethnographie (MAINE)” aplica el constructo analítico de “*déviance*” y el “constructivismo social” a los fenómenos multiculturales: Frente a la pluri – y multiculturalidad consensuada de antemano, la interacción entre grupos sociales de distinto origen dotan de sentido y significado transcultural a las acciones sociales. A la vez que “construyen” nuevas normas, generan igualmente nuevas “desviaciones”. La aplicación a la educación, y en particular, a los procesos de escolarización, mestizaje de culturas académicas, curriculares, organizativas, institucionales, de los pueblos y de las civilizaciones, reflejado en la obra colectiva “*L’école, les jeunes, la déviance*” (Boumard, 1999) constituye un referente ya clásico. Una segunda investigación básica, de referencia en el ámbito que trasciende lo estrictamente escolar es el estudio paradigmático sobre los “niños de Praga” (“Des enfants à Praga”, *Pédagogie Sociale*, 4/1998). Por nuestra parte, los “modelos culturalistas” aplicados al análisis de los procesos organizativos de escolarización y consiguiente socialización (Sabirón, 1999) suponen, de hecho, el punto de arranque teórico y experiencial. Sin embargo, existe una razón última determinante en la recuperación de los estudios sobre *déviance* en la línea indicada: las propias realidades socio-culturales de nuestro entorno y sistemas educativos; pero antes de profundizar en esta cosmovisión, conviene continuar con la primera aproximación abierta a tantas posiciones como resulte posible.

Cuando Grawitz (1986) detalla en su léxico de las ciencias sociales la *déviance* asocia el término a Howard S. Becker, a la vez que reitera los tópicos que nos ocupan en idénticos términos y concluye con tres acepciones: la simplista *déviance* estadística, para toda aquella conducta o comportamiento que se aleja de la media; la acotación psico-médica, que asocia *déviance* a enfermedad; y la última sociológica, definida en términos de desobediencia, individual o grupal, a la norma establecida a su vez por otro grupo social dominante. En esta última línea, entronca los estudios que nos ocupan.

La evolución de la sociología de la *déviance* se inicia en 1923, cuando aparece una primera encuestación sobre los “sin-techo”, investigación que muestra cómo en esta “micro-sociedad” se constituyen especificidades, normas, comportamientos, leyes propias no escritas, o la propia distribución del espacio. En 1928, en el mismo entorno de Chicago, se estudia el suicidio; en 1939, los enfermos mentales en barrios pobres, y

el hito: en 1963, Howard Becker – hijo de judío, músico de jazz y sociólogo – publica sendos estudios sobre clubes de jazz y fumadores de marihuana, bajo el rótulo genérico de *Outsiders*, demarcación visual efectiva, que reflejará un etiquetaje de éxito sociológico: la *déviante* que, a su vez, designará aquellos comportamientos que transgreden normas aceptadas por un determinado grupo o institución (Becker, 1985)². Frente a la conceptualización anterior de la *déviante* – individual, contextual, cultural o funcionalista –, en los *Outsiders*, Becker fundamenta una aproximación atributiva por la que la *déviante* no es el comportamiento de un presupuesto transgresor en tanto en cuanto no se califique como tal: “El *déviant* es aquél al que se le ha aplicado esta etiqueta con éxito”. A la vez, el sentido de “outsider” es doble: Las normas instituidas por los grupos se aplican en todas las circunstancias. Un individuo que, supuestamente, haya transgredido la norma será considerado extraño al grupo (outsider); a la vez, un individuo etiquetado como extraño (extranjero, si se prefiere) puede no aceptar la norma bajo la que se le juzga, el transgresor puede estimar que quienes le juzgan son extraños (y extranjeros) respecto a su mundo.

Ante la pregunta clave sobre cómo los grupos sociales o el conjunto de la sociedad llegan a producir la *déviante*, Becker enuncia tres posibles hipótesis: a) Los grupos sociales instituyen normas cuya transgresión constituye la *déviante*. b) El carácter transgresor o no de un acto depende de cómo reaccionan los otros; la *déviante* no es así una propiedad del comportamiento en sí, sino de la interacción entre quién realiza la acción y de quiénes reaccionan ante el acto. c) Las normas creadas, lejos de aceptarse unánimemente, son objeto de desacuerdos y conflictos porque revelan procesos políticos internos a la sociedad. El modelo de análisis de la *déviante* es siempre secuencial (y no sincrónico): la explicación del comportamiento final *déviant*, pasa por la explicación precisa del proceso de *déviante*. No existe pues *déviante* sin la etiqueta previa que así califique la acción. El etiquetador es, bajo estas hipótesis compartidas, uno de los elementos que intervienen en el proceso de interacción: el más fuerte, el dominante, el acorde a las normas establecidas; el, en definitiva, culturalmente correcto: sensu stricto, es transgresor quién es percibido, etiquetado y – en definitiva – construido como tal. En el proceso, distingue Becker cuatro etapas: 1.º) La transgresión de la norma, de manera sistemática y no ocasional. 2.º) La implicación, la transgresión regular de la norma, a la vez que el transgresor se introduce se socializa en la subcultura organizada y constituida por la *déviante*: Los transgresores “aprenden a participar en la sub-cultura organizada en torno a la acción transgresora particular”. La condición de miembro es aquí relevante. 3.º) La designación pública de la identidad transgresora; el transgresor adquiere el nuevo estatus social propio de la identidad del grupo transgresor, con consecuencias decisivas en su desarrollo posterior: “el modo como se trata a los transgresores equivale a negarles los medios ordinarios de realizar sus actividades rutinarias en su vida cotidiana. En virtud de tal rechazo, el transgresión ha de aplicar prácticas rutinarias ilegítimas”. Es la generación de una nueva cotidianidad basada en la irregularidad con respecto a la norma establecida y transgredida. 4.º) La adhesión a un grupo transgresor que conlleva, tanto la legitimación de las prácticas transgresoras, como la facilidad ofrecida por el grupo para la práctica de la transgresión. Es la institucionalización del grupo transgresor.

La relevancia de la concepción de la *déviante* en Becker es en nuestro caso doble: Reconocida la aportación histórica, se evidencia en *Outsiders* el valor metodológico y operativo en procesos de investigación del Interaccionismo Simbólico, así como de estrategias tales como la observación participante. Pero, y en un segundo lugar

² Insistimos, primera edición en 1963, sobre trabajo de campo realizado a lo largo de las décadas anteriores.

particularmente valioso, se introduce el segundo elemento (el etiquetador, el “empresario moral”) en la génesis de la *déviance*. El tercer elemento que cabe incluir, con el máximo protagonismo, es el notario de la situación: es la tríada acusados, acusadores y sancionador (moral) de la transgresión, camuflado bajo diferentes roles, incluso profesionalizados (maestros, padres, ciudadanía..., e investigadores). Este tercer elemento es de interés.

Un acto, un comportamiento, una acción etiquetada inicialmente como transgresora de las normas propias del grupo vecinal inmediato al sujeto transgresor (de la comunidad de vecinos, a la conciudadanía en un parque público), puede ser efectivamente sancionada por la institución escolar (y con mayor concreción, por el primer centro en el que sea escolarizado el alumno, trátese de una guardería o de un colegio) como transgresora. De producirse, el proceso de *déviance* se acelera y agudiza: es oficial, será diagnosticado como tal; y se actúa, se orientará para prevenir mayores transgresiones; convirtiendo al sujeto para el resto de sus días, en actor potencial bajo el mejor de los supuestos, de futuras transgresiones. La población emigrante – y de entre ellos los niños, y de entre éstos, los más pequeños (0-6) – resultan aquí ejemplo paradigmático. La figura profesional del maestro de infantil, la propia moralidad del mediador, cobran un protagonismo especial dado que reúnen no solo la condición de “segundo elemento” del etiquetaje en los procesos de interacción, sino que realzan su papel al reunir a la vez, la autoridad del “tercer elemento” institucionalmente evaluador que sanciona la acción como transgresora y al actor como transgresor. Esa misma institución puede, a lo largo del proceso de socialización, ser copartícipe no menos principal, en el progresivo proceso de aislamiento primero y facilitadora del posterior reagrupamiento de transgresores en bandas organizadas. El proceso continúa, estas bandas, generarán – incluso en el seno de la propia institución – sus propias normas, y etiquetarán, a su vez, a sus propios miembros como transgresores al mínimo conato de normalización. Los límites entre insiders y outsiders se diluyen, tan solo serán delimitados por la posición que etique la transgresión. Un *correcto* comportamiento escolar, será ahora etiquetado como transgresor. La espiral del proceso de *déviance* se eleva a un nivel de interacciones múltiples, plurirreferentes entre acusadores y acusados, que intercambian los roles según la situación, pero que por persistir restringir a la persona inicialmente transgresora, en permanentemente transgresora bien ante la cultura oficial, escolarmente establecida; bien ante la cultura de la *déviance* igualmente establecida – en nuestro caso – en el seno de la institución escolar o familiar. Añádase al investigador social, y los *enjeux* adquieren cierto grado de complejidad, aun cuando tan solo pretenda mediar en la discordia.

La influencia del investigador social se manifiesta igualmente en el uso, favorable a sus hipótesis, tanto en la obtención como en el tratamiento de los datos (Sabirón y Arraiz, 2005). Esta cuestión es, de nuevo, decisiva en nuestro caso por una doble razón: De una parte, sabido es, por la deriva etnográfica del estudio; pero de otra, novedosa, por los sesgos que introducen los datos en la definición de la *déviance*. En este sentido, al clásico de Cicourel (1982, primera edición en 1964) sobre la medida en el ámbito científico-social, se le ha de añadir Kitsuse y Cicourel (1996, publicado en 1963) sobre, en particular, “Nota sobre el uso de las estadísticas oficiales” en la definición de la *déviance*: en el etiquetaje transgresor de un determinado comportamiento, situación o acción intervienen las estadísticas oficiales. Es la explicación de diferentes formas de *déviance* de una determinada población, a través de los resultados estadísticos: “De hecho, en las sociedades modernas en las que las instituciones se organizan de manera burocrática, se realiza una inversión creciente en las actuaciones de control social; y éstas son importantes como fuente generadora y de mantenimiento de las definiciones

de *déviance*, produciendo incluso poblaciones de *déviants*. Las tasas de *déviance* elaboradas con la utilización de estadísticas regulares (estudios estadísticos longitudinales) producidas por las agencias de control social, son hechos sociales por excelencia (...). En nuestras sociedades actuales, la tendencia apuntada por Kitsuse y Cicourel en 1964 se agudiza. Las estadísticas, meros estudios estadísticos sin rigor, pueden dar credibilidad a una opinión, llegando incluso a crear, precisamente, un estado de opinión. La influencia de los medios de comunicación se refuerza cuando introducen un sondeo. La población emigrante en su conjunto, y en particular, la definición social de los fenómenos que nos ocupan, la percepción y el tipo de aproximación de la ciudadanía, está altamente condicionado por políticas segregacionistas encubiertas bajo el *bienestar estadístico*. La *déviance* de género con particular auge coyuntural, según interese al político. La aproximación etnográfica debería dar cuenta en el tema de la *déviance*, de los dos componentes derivados e igualmente señalados por Kitsuse y Cicourel: de una parte, la definición interactiva de la *déviance*; pero a la vez, de los procesos oficiosos y oficiales que, ante un determinado comportamiento normalizado culturalmente pueden reducirlo a una primero artificiosa, pero rápidamente oficial y así percibida por la sociedad, conducta *déviant*. Si Howard Becker realizara sus estudios sobre los “outsiders” en la actualidad, no recurriría a los fumadores de marihuana, le bastaría con seguir centrándose en fumadores... pero de tabaco.

Sin embargo, la aproximación metodológica – complejidad incluida – no puede ni debe hacernos perder el referente protagonista: el transgresor; pero aquí y ahora, desde el sentido y significado propio que el transgresor le confiere tanto a la acción, como a la situación transgredida. La validez comunicativa, deudora de Habermas y la Teoría Crítica proporcionarán, sin duda, los criterios pertinentes; pero se le ha de añadir finalmente, una posición no menos decisiva para la investigación, recuperada del segundo protagonista histórico referido en la introducción: Erving Goffman. Para Goffman (1980) el concepto de estigma refiere “un atributo que está profundamente desacreditado, pero que debe ser visto en un determinado contexto de relaciones sociales”, es en un contexto determinado de las relaciones sociales en el que adquiere significación el descrédito. Es la connotación social del atributo, y no el atributo en sí, el causante del estigma. La tipología es, una vez más, triple: estigma por discapacidad física, por pertenencia a un grupo étnico de suyo discriminado en un contexto social, o por comportamientos que no gozan del beneplácito social. Interesa el segundo tipo, los “tribales”; pero la relevancia estriba en la aproximación metódica que Goffman realiza en cualesquiera de sus estudios que sintetiza en los siguientes términos gráficos: “Creía entonces, y sigo creyendo, que cualquier grupo de personas – sean presos, integrantes de un núcleo primitivo, miembros de una tripulación o enfermos hospitalizados – forma una vida propia que, mirada de cerca, se hace significativa, razonable y normal; y que un buen modo de aprender algo sobre cualquiera de estos mundos consiste en someterse personalmente, en compañía de sus miembros, a la rutina diaria de las menudas contingencias a la que ellos mismos están sujetos” (Goffman, 1984, p. 9). Una última referencia histórica a la *déviance* en la figura de Georges Lapassade, muestra biográfica del constructo teórico, que mantiene el vínculo con la observación participante.

El Mouvement d'Analyse Institutionnelle et de la Nouvelle Ethnographie (MAINE)

El ámbito de investigación privilegiado por el colectivo MAINE bajo la animación de Patrick Boumard son los fenómenos de *déviance* y una de las cuestiones que plantea es, sencillamente, el de la matización terminológica, en este caso resoluble.

– Desviación; “desviar” y “desviarse”, doctrina, conducta o comportamiento que se aparta de lo normal, lo establecido, el lugar común socializado; conlleva una carga peyorativa, punitiva y reorientadora sobre el desviado.

– Transgresión, “transgredir”, desobedecer, infringir, quebrantar, violar, vulnerar una orden, una ley, una norma; es puntual, circunstancial, reparadora y sancionadora sobre el transgresor.

El sentido semántico de los fenómenos de *déviance* no se ajusta, en pureza, a “transgresión” y tampoco a “desviación”; si bien esta primera distinción lingüística aporta características apriorísticas inherentes dignas de enumeración. Desde la cultura oficial instituida en el ámbito que fuere, la transgresión de una norma se corrige por la sanción de la autoridad; el transgresor queda rehabilitado reparando su falta previa compensación al colectivo; existe una equivalencia entre la valoración judicializada de la gravedad de la infracción y el grado del correctivo. La desviación puede subsumir transgresiones, pero la naturaleza de la falta es de mayor gravedad; se entiende que una conducta desviada es patológica; sin embargo, pese a conceptualizarse como tal exige una reorientación del desviado hacia los cánones establecidos por la cultura institucional. De aplicarse estas distinciones a colectivos sociales, la desviación implica una marginación y una intervención para reconducir la conducta colectiva por el camino de la norma. Los jóvenes, los adolescentes, constituyen grupos sociológicos sensibles a un enjuiciamiento desviado de su comportamiento. La Institución Escolar que une a la existencia de unas normas escolares propias y antagónicas a la flexibilidad interpretativa, la simbiosis socializadora de las normas sociales y culturales imperantes en una determinada sociedad, es uno de los locus idóneos para el desarrollo de desviaciones en los colectivos referidos. Sin embargo, existe una consideración añadida y discutible que declina el término desviación a favor del calificativo de desviacionista. El desviacionismo es un fenómeno que supera desviaciones y transgresiones elevándose a la categoría de norma; es decir, el desviacionista pertenece a un colectivo que se reproduce y permanece integrado por la cultura del desviacionismo; marginal y marginado; fuera del sistema, pero con sentido, a la vez, dentro del sistema³. En la cultura del adolescente, por ejemplo, el desviacionismo con relación a la norma del adulto es, a su vez, norma. Desde esta perspectiva, el desviacionismo constituye en sí una cultura diferente, pero cultura al fin. Los procesos de enculturación y de relación con el resto de las culturas coexistentes constituirían el núcleo generador de los fenómenos de *déviance*, de desviacionismo y desviacionista en lo sucesivo.

Boumard (1999, pp. 9-26) presenta el desviacionismo escolar como un fenómeno prácticamente generalizado en la población adolescente y juvenil escolarizada; sin embargo, supone una perspectiva de análisis de la conducta del adolescente escasamente estudiada, entre otras razones, quizá, porque es tal su dinamismo que, una vez aprehendida, es decir, generalizada la explicación, probablemente ya no reflejaría la visión de la realidad social de la generación siguiente. Es tal *la movida*, que únicamente cabe intentar dar razón de la realidad desviacionista en los adolescentes si se consiguen comprender los mecanismos – que no las manifestaciones – por los que se construyen, a su vez, las normas desviacionistas. El encaje es de un atractivo excitante: en plena transición, inmerso en instituciones pretenciosamente socializadoras (familia y escuela), bajo un discurso psicológico, pedagógico y sociológico que sataniza las conductas,

³ Son, utilizando otro término no traducido del inglés al español, los “outsiders” de Howard S. Becker.

nuestro adolescente se zambulle y supera los “ritos de paso” forzando la norma desviacionista. Nuestro adolescente reifica, acaloradamente porque lo exige su cuerpo, el proceso de producción y socialización en normas, manifiestamente opuestas al convencionalismo reinante en cada momento; y elevando la ruptura a norma propia de modo que, un hipotético miembro no adolescente, no socializado en el desviacionismo de la ortodoxia adolescente, manifestaría un comportamiento tan “desviado”, “transgresor”, provocador, irritante e incomprensible para el adolescente como se manifiestan éstos para sus mayores. La lógica radical de la institución escolar, al igual que la familiar, que entienden su ley como norma, y confunde en un mismo personaje legislador, agente y juez, supone una deliciosa provocación ante la que el desviacionista adolescente no se puede resistir. Aquí se puede encontrar, explícita, la *déviance* genuina de género que nos ocupa porque, como bien indica (*op. cit.*, pp. 19-20). Subyacen aquí dos concepciones, a) norma / desviación y norma / desviacionismo: la norma preexiste, antecede y prevalece sobre los comportamientos de las personas; la pedagogía reducirá y recuperará (o excluirá para siempre) al desviado; b) norma y desviación se elaboran solidariamente en las interacciones productoras del sentido social; el conjunto (ortodoxia y desviacionismo) conforman el conjunto social. En la elaboración cotidiana e institucional se construye la *déviance* de género. Una última referencia de Aloui (1999, pp. 134-135) que amplía el desviacionismo más allá de un circunscrito multiculturalismo. Constructos analíticos institucionalistas del tipo “situación”, “acción”, “sentido”, etc. recobran, bajo el ámbito del desviacionismo, un nuevo valor.

Paradojas y falacias en la *déviance* socio-educativa de género

Pero, quizá, el valor por excelencia es la consideración diacrónica en la conceptualización de la *déviance* que evoluciona de la objetivación individual, a la contextualización grupal. El sentido de la atribución de género a la persona, en particular en su proceso educativo y, consiguientemente, en la socialización, analizado en términos de *déviance*, aporta – quizá – unas perspectivas desmitificadoras de discursos tan ideologizados como simplistas, reduccionistas y abanderados de posiciones trasnochadas. Consideremos los argumentos teóricos que nos permiten explicitar este cuestionamiento.

En otra ocasión, en que se trataban los métodos de investigación, y en particular los etnográficos en la investigación científico-social, le dedicábamos un merecido capítulo al epistemólogo francés Jean-Michel Berthelot cuando recogía la evolución del conocimiento científico en la formulación algorítmica de los por él llamados “esquemas de inteligibilidad” (Sabirón, 2006); sobre la base de tales esquemas, a los que se le han añadido por nuestra parte el esquema complejo, se articula una aproximación a los fenómenos de *déviance*, vertebradora del tema que nos ocupa.

*Atribución causal de la *déviance* de género*

La formulación algorítmica del *esquema causal* [$X = f(x_1, x_2, x_3 \dots x_n)$] representa un objeto de conocimiento (X) que se explica y resulta inteligible, a partir de las correlaciones entre variables (x). Se trata del nivel explicativo más elemental en nuestro tema, a la vez que el más agradecido por cuanto permite una aproximación sencilla por simplista, pero de fácil culpabilización, prohibición e intervención represiva; de ahí que, si bien descartada en la teorización, mantenga su vigencia en

grupos fundamentalistas y planteamientos sociológicos totalitarios. La *déviance* es una patología en el carácter del individuo que se manifestará violento, o una reacción agresiva de una minoría que atentará contra la norma establecida, benefactora en su función. En las variantes suavizadas persiste, y es en estas variantes en las que se le atribuye a la persona hombre o mujer (causa), determinados efectos (por ejemplo, el machismo). Es la aproximación más simplista pero la que contenta y avala las decisiones políticas más demagógicas. El caso de la violencia de género es digno de consideración, pues el dramatismo de violencia entre personas en convivencia, se trastoca en desviación exclusiva del hombre (culpable de ser hombre, causa) ante la que la sociedad debe reaccionar reduciendo y fragmentando – y aquí reside la clave – el fenómeno de manera que la atención diferenciada en justicia, policía y atención “para mujeres” resuelve el problema; con idéntica rutina a como años ha, la mujer por mujer hubiera resultado la provocadora de la acción violenta del macho.

Atribución sistémico-funcional

En la consideración funcional [$X \in S, S \rightarrow B \rightarrow S$], el objeto de conocimiento (X) se explica y resulta inteligible a partir de la función que desempeña en el conjunto de un sistema (S). Es el esquema de razonamiento más propicio para el sistema establecido que basa su persistencia en el equilibrio entre funciones y estructuras. De la primigenia relación establecida entre aparato y función en el conjunto del organismo, se extrapola la introducción del principio explicativo de la pluralidad funcional de una institución, de un acto, de un fenómeno determinado y de sus elementos integrantes. Pero, como la explicación de tal pluralidad es complicada, se recurre a los indicadores que revelan la multifuncionalidad y pluriestructuras sistémicas (distintas cosas haciendo lo mismo, diferentes funciones asumidas por un mismo agente). La sustantividad de estos esquemas cobra su máxima expansión con el dominio exclusivo y excluyente de la calidad, justificación por excelencia y optimización de la más pura arbitrariedad que se quiera cuando se trata de aplicaciones socio-educativas: es el esplendor de los indicadores de gestión aplicados a los servicios introducidos y consolidados por el Estado del Bienestar.

Los dogmas a debate entre la coeducación frente a la educación diferenciada obtienen de estos esquemas los datos empíricos sobre los que fundamentar sus respectivas doctrinas. Los sucesivos informes PISA, los reincidentes de la OCDE llaman la atención sobre el mayor rendimiento académico en ellos (los chicos) que en ellas (las chicas); a la vez que éstas se acomodan mejor que aquellos a la cultura educativa y escolar. Datos empíricos que, además, sirven razones a los defensores de dos derechos en conflicto: el derecho (y el deber) a la educación del futuro ciudadano, frente a la libertad de enseñanza de su tutor.

El interés, desde la perspectiva genérica de la *déviance*, reside no tanto en el cuestionamiento consabido de cómo los indicadores encubren la realidad que queramos interpretar, sino en la convergencia de posiciones aparentemente antagónicas⁴. Cuando se simplifica la comprensión del fenómeno hasta alcanzar explicaciones reduccionistas, feministas y neo-liberales confluyen en una misma demanda: crítica a la coeducación, defensa de una educación diferenciada por sexos, para niños y niñas, chicos y chicas, hombres y mujeres, de manera que quede diluida la persona en su categoría de género. Las unas propician así, de la mano de las políticas sociales y de los profesionales de la

⁴ De ahí el recurso, en las líneas anteriores, a la doctrina y al consiguiente... adoctrinamiento derivado.

política más y más progresistas, una discriminación positiva hacia la mujer, con una primerísima medida, la obligada composición paritaria de no importa qué órgano. Los otros, por la defensa a ultranza también, de las políticas de la libre libertad, incluida la de enseñanza, que permite externalizar y privatizar el servicio de que se trate en aras de la eficiencia y la eficacia incluso, de la producción escolar.

El acto transgresor

La comprensión fenoménica frente a la explicación causal tiene en la hermenéutica el inicio por el que resulta objeto de conocimiento la interpretación – en cualesquiera de sus acepciones – del acto. El esquema weberiano del acto se representa bajo el siguiente algoritmo: $X \in S, S \{ \sum a \rightarrow \sum e \} \rightarrow X$, en el que el objeto de conocimiento (X) se explica y resulta inteligible porque (X) es la suma de eventos ($\sum e$), resultante de la acción de un conjunto de actores ($\sum a$) inscritos en una situación o un sistema determinados (S). Es, la díada [acción + intención] susceptible de aplicación tanto al individuo, como a las entidades colectivas, y a las propias organizaciones, instituciones y fenómenos socioeducativos. La comprensión por el esquema del acto supone una posición epistemológica distinta a los anteriores: prima la interpretación, la subjetividad, los sentidos atribuidos por los actores frente a la función, aparente y generalizada en la que se insertaban los esquemas explicativos anteriores.

El acto transgresor socio-educativo supone y aproxima la *déviance* en la relación e interacción entre iguales. Es así un ejemplo paradigmático, aquellos actos transgresores, asociados en la antropología con los rituales de transición, a la rebeldía por la sociología, o a la necesidad de la persona en crecimiento de explorar nuevos sentidos a la existencia o, sencillamente, probar nuevas sensaciones. Aquí las diferencias por género se manifiestan con mayor evidencia que en las situaciones escolares. En un estudio sobre adolescentes (Sabirón y Arraiz, 2005) los distintos ritmos y sentidos de desarrollo en ellos y en ellas se manifestaba en diferencias sí, pero aminoradas en las situaciones escolares. Es estadísticamente cierto que los indicadores, bajo los reducidos supuestos técnicos que no conviene obviar, reflejan, verbi gratia, un rendimiento distinto en un cohorte de edad determinado; pero las diferencias efectivas se manifiestan más ... en el patio de recreo; es decir, en la construcción social de una convivencia entre chicas y chicos en las que las relaciones no siempre son fáciles, si no que se regulan finalmente sobre actos transgresores entre unos y otros hasta alcanzar el conocimiento mutuo.

En la dialéctica, las paradojas

La *déviance* aparece como relaciones dialécticas de poder, contradicciones y conflictos. En la representación gráfica del esquema dialéctico, $X \in S, S (A \wedge \bar{A}) \rightarrow X$, el objeto de conocimiento (X) se explica y resulta inteligible por su inserción en un sistema (S) regido por una contradicción interna ($A \wedge \bar{A}$). El fenómeno es la resultante de un sistema contradictorio; es decir, de un sistema definido por la existencia de dos términos a la vez indisociables y opuestos que constituyen la contradicción (vida - muerte, por ejemplo). En sus aplicaciones más elaboradas, la dialéctica ha aportado buen número de saberes sobre los fenómenos socio-educativos; sin embargo, en su utilización más burda, puede desencadenar en situaciones de pura oposición entre posiciones ideologizadas. El caso de la *déviance* socio-educativa responde a este

segundo criterio cuando es utilizada para oponer dogmas de la manera más simplista posible. En el caso de género y escolarización, los argumentos se basan en una hipótesis autorrealizada: *si buscas distinciones, encuentras diferencias* y sobre ésta emergen las paradojas: Sobre una común que afecta la investigación socioeducativa, es la común – insistimos – *paradoja de la problematización*: La investigación educativa puede convertir en problema el tema de investigación, pero la evaluación y los indicadores seguro que problematiza. Así, si investigamos – mejor si evaluamos – sobre las diferencias de género en el rendimiento escolar, obtendremos correlaciones estadísticas que lo demuestren. En nuestro caso, cuando buscábamos diferencias entre los-las adolescentes, éstas aparecían; no por conocida la falacia estadística se desacredita, antes al contrario aparece en nuestros días reforzada.

Paradoja de la diversidad y la fragmentación: Conforme más y mejor se definen políticas de atención a la diversidad; más y mejor se agudizan diferencias; más y mejor se fragmenta a la persona, cuya singularidad queda diluida en trocitos, ahora, fácilmente homogeneizables. Es la técnica, en el campo político-partidista, nacionalista: agudiza la diferencia (real, histórica o soñada) y, sobre ella, construirás una (nueva) nación (o grupo, o grupúsculo, o banda). La manipulación sobre el conjunto de la persona resulta difícil y fácilmente execrable, pero sobre una de las partes, el intervencionismo es aparentemente inocuo, incluso benefactor para las señas de identidad que confieren la garantía de pertenencia a un colectivo.

El transgresor aquí es el poder reglamentista que, frente a una mejora efectiva en la prestación de los servicios (el educativo es clave, al igual que el sanitario) que exige un fuerte y constante aumento inversor, se autocomplace en regular, a golpe de reglamento, el comportamiento del ciudadano. En España, las recientes propuestas en el ámbito educativo con la inclusión de nuevas asignaturas del tipo Educación para la Ciudadanía, la regulación del comportamiento de los conductores, fumadores (y en lo sucesivo toda conducta etiquetada por la autoridad de transgresora) se somete finalmente al código penal. El ámbito educativo no le va a la zaga y, en lugar de educar, el sistema educativo reglamenta los procesos educativos en procedimientos de escolarización. La transgresión, conducta considerada coyunturalmente no correcta, se penaliza, re-educar, ataja, pero en ningún caso coeduca. Hay transgresiones de alcance pero de reacción permisiva (*el botellón*), pero otras por las que opta la persona implican el anatema (*el no-botellón*).

Paradoja del éxito y del fracaso escolar: A mayor énfasis en el éxito y el fracaso escolar, más se supedita la socialización al rendimiento académico en los procesos de escolarización, reduciendo éxito y fracaso educativo a calificaciones escolares. La fijación en la medida educativa realza la calificación, el ranking y la competitividad, reificando el mito de la escolarización en el que la forma, la manifestación de lo supuestamente aprendido le puede al aprendizaje de la persona. Al basar el sistema de escolarización, unisex o mixto, en la medida del resultado, la transgresión resulta pragmática pues confiere legitimidad aparente a la ilegítima comparación entre personas.

Paradoja de la individualización de la enseñanza: La individualización es contraria a la función sistémico-escolar de la socialización. De hecho, en la actualidad, confluye junto al mantenimiento del adecuado ajuste de la enseñanza al individuo, la culpabilización de éste cuando el proceso no alcanza los estándares establecidos. En procesos de *déviance*, sirve sin embargo a un fin sistémico por excelencia: ante

cualquier hipotética disfunción no es el sistema quien yerra, es en todo caso, el individuo desajustado. Y las cuestiones de género, en los términos patéticos del -os/-as, ofrecen un filón inagotable.

La Complejidad, de nuevo en ciernes

Para el esquema complejo $X \in NR_n$, $NR (A, \bar{A}, T) \rightarrow X$, el objeto de conocimiento (X) resulta comprensible si se considera bajo la multirreferencialidad de distintos niveles de realidad (NR) regidos por la triangulación entre ($A \wedge \bar{A}$) y un tercer elemento (T) que supera la contradicción aparente. En ciernes, es decir, todavía no suficientemente operativizado⁵ pero que, al menos, nos permite concluir con dos referentes clave en la consideración teórica e investigadora de la *déviance* socioeducativa de género.

En primer término, la desmitificación de los discursos reduccionistas, verdaderos artífices de una nefasta transgresión interesada, frente a la persona, su propia fragmentación que, bajo el lema de todos iguales, todos y todas diferentes, es capaz de clasificarme bajo una retahíla de categorías, etiquetadas por el ejercicio ciudadano: peatón, conductor, pasajero, ecologista, consumidor, deportista, fumador, español, hombre-mujer, etc.; feminista, machista, conformista, reivindicador, acomodado, etc.; bueno, malo, etc.; etc., pero ¿soy persona? La fragmentación de la persona, opuesta a la consideración holística, reifica de nuevo una lógica binaria capaz de diseccionar y, para cada parte, intervenir: si soy conductor, machista, o soy, peatón, deportista, feminista, soy fácilmente clasificable y, a buen seguro, se dispondrá de un adecuado protocolo de actuación a las adjetivaciones, obviando sin embargo y lamentablemente mi sustantividad: soy persona. El tratamiento de la *déviance* refuerza este etiquetaje binario. El tratamiento diferenciado por razones de género es, por ello, una de sus expresiones de más hondo calado porque utiliza uno de los referentes más singulares en la persona. La lógica compleja privilegia una acotación emergente de la *déviance* socioeducativa y de género por cuanto propicia multirreferencialidades e intersubjetividades que articulan acción, sentido y significado, en procesos constructivistas en los que la comunicación es la clave: es la redefinición del sentido de personalización que, operativizado, implicaría una paralela redefinición en la aproximación final hacia la *déviance*.

Las acciones educativas, crisol de culturas, reifican en procesos iterativos los significados escolares atribuidos. En una acción educativa, y entre otros elementos, se funden componentes eminentemente culturales, entre los que cabe distinguir al menos tres niveles: de una parte, las culturas coexistentes de los grupos sociales en las que acontecen las acciones educativas que vienen definidas por la díada [cultura/sociedad]; en segundo término, los rasgos culturales primigenios de la cultura dominante (cultura educativa), así como la percepción y valoración cultural de todos y cada uno de los miembros implicados en una interacción educativa y situación escolar determinada (cultura escolar). La especificidad institucional de las organizaciones (las escolares en particular) dotan a las acciones educativas de una doble finalidad: de una parte, la producción de saberes; de otra e indisoluble, el establecimiento de reglas de conducta; imbricadas ambas en una superposición de normas que regulan conocimiento y

⁵ Véase, en este sentido, la conferencia «Complexité et recherche socio-éducative: entre l'illusion épistémologique et les résistances méthodologiques», en Actas del XV Coloquio da AFIRSE – Portugal sobre *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?* (Lisboa, febrero 2007).

comportamiento. Sin embargo, si bien el sentido es de regulación homogénea, el significado atribuido por los actores es (o puede resultar) divergente. El grado de divergencia deriva (o puede derivar) en fenómenos de *déviante*. Si el entorno social es prioritariamente monocultural, los fenómenos de *déviante* se interpretan en el medio escolar como crisis sistémica de la situación a reorientar; como es el caso paradigmático de nuestros actuales centros de enseñanza secundaria. Pero si por el contrario, entorno y medio resultan pluriculturales, la percepción y valoración crítica de la *déviante* se agudiza e incrementa (o puede incrementar) una violencia simbólica más soterrada. Deliberadamente, cuando se atribuye al objeto de estudio el máximo de complejidad; es decir, se encuadran los fenómenos de *déviante* en procesos de construcción transcultural, el Constructivismo Social brinda las bases teórico-conceptuales fundamentantes. El estudio de caso la operatividad metodológica que permite comprender los juegos intersubjetivos de reconstrucción-reconstrucción del binomio [Acción + Significado]. Así, sobre las bases de la Complejidad, frente al elemento (A) de las normas monoculturales que regulan producción y comportamiento escolar y al elemento (\bar{A}) que, negando la norma establecida, genera desviaciones multiculturales que, a su vez, define un nivel de realidad distinto al preexistente en el que, la cultura de ellas y la cultura de ellos, se construye en (T), su vida.

Referencias bibliográficas

- ALAOUI, D. (1999). Ce que dit l'école et ce qui s'y passe. In BOUMARD, 1999, pp. 134-157.
- ARRAIZ, A. (en prensa). *La complejidad narrativa de la orientación y el diagnóstico en Educación*. Zaragoza, Mira Editorial.
- BECKER, H. S. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. Paris, Métailié.
- BERTHELOT, J. M. (2001). *Épistémologie des sciences sociales*. Paris, PUF.
- BLUMER, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona, Hora.
- BOUMARD, P. (dir.) (1999). *L'École, les jeunes, la déviance*. Paris, PUF.
- BOUMARD, P.; LAPASSADE, G. & LOBROT, M. (2006). *Le mythe de l'identité. Apologie de la dissociation*. Paris, Economica-Anthropos.
- BOURRICAUD, P. (1977). *L'individualisme institutionnel : essai sur la sociologie de Talcott Parsons*. Paris, PUF.
- BOURRICAUD, F. (2003). Conformité et déviance. *Anneau des Ressources Francophones de l'Éducation*, in www.arfe-cursus.com (12/2006).
- CICOUREL, A. V. (1982). *El método y la medida en Sociología*. Madrid, Editora Nacional. (1.ª ed. 1964).
- DURKHEIM, E. (1974). *Educación y Sociología*. Buenos Aires, Schapire Editor.
- GOFFMAN, E. (1979). *Relaciones en público. (Micro estudios de Orden Público)*. Madrid, Alianza.
- GOFFMAN, E. (1980). *Estigma*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (1984). *Internados*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GRAWITZ, M. (1986). *Lexique des sciences sociales*. Paris, Dalloz.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (vols. I y II). Madrid, Taurus.

- KITSUSE, J. I. & CICOUREL, A. (1996). Note sur l'utilisation des statistiques officielles. *La lettre grise*, I/2, in www.penombre.org (11/2006).
- MERTON, R. (1968). *Teoría y estructuras sociales*. México. FCE.
- MORIN, E.; CIURANA, E. R. & MOTTA, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, Gedisa.
- MUCCHIELLI, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid, Síntesis.
- OGIEN, A. (1999). *Sociologie de la déviance*. Paris, Armand Colin.
- PARSONS, T. (1984). *El sistema social*. Madrid, Alianza Editorial.
- PERRENOUD, P. (1988). À propos de socialisation et sens commun. *Cahiers de recherche du groupe de recherche sur la socialisation*, (n.º monográfico), pp. 195-206. (vide: web).
- SABIRÓN, F. (1999). *Organizaciones escolares*. Zaragoza, Mira Editores.
- SABIRÓN, F. (2006). *Métodos etnográficos de investigación en ciencias sociales*. Zaragoza, Mira Editores.
- SABIRÓN, F. & ARRAIZ, A. (2005). De adolescente a joven: los retos de una vida bajo las paradojas de la investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 23/2, pp. 523-546.
- WEBER, M. (1984). *La acción social: ensayos metodológicos*. Barcelona, Península.

Vivências com a Matemática: sucessos e insucessos de dois grupos, um de educadores e outro de alunos finalistas do curso de Educação de Infância da Universidade da Madeira

Ana França KOT-KOTESKI
Universidade da Madeira (Portugal)

Resumo

O presente estudo de investigação surge do nosso interesse em inquirirmos um grupo de educadores e um outro de futuros educadores sobre as suas vivências com a Matemática, as suas concepções sobre o papel do educador no desenvolvimento integral da criança, e as actividades do domínio da Matemática registadas nas suas planificações.

Comparámos, também, os resultados apresentados referentes aos grupos mencionados anteriormente, ou seja, entre os indivíduos que realizaram o seu percurso escolar em períodos que distanciam entre si cinco anos, o que corresponde também à diferença de ter ou não ter experiência profissional.

Este estudo tem um carácter essencialmente descritivo e é de uma natureza comparativa. Os dados foram recolhidos através de entrevistas gravadas em registo áudio e análise documental.

Abstract

Livings with mathematics: success and failure of two groups, one of nursery teachers and another of senior students of Nursery Teacher's course of the University of Madeira

The current study has to do with our interest in inquiring a group of nursery teachers and another group of future nursery teachers about their livings with mathematics, their conceptions about the role of nursery teachers in the whole development of the child, and the activities in the mathematics domain registered in their plannings.

We also compared the present results referring to the mentioned groups, that is to say, among the individuals who realised their schooling course in periods that are five years of difference between them which also correspond to the difference between having or not having professional experience research.

This study of research is essentially descriptive and of comparison nature. The data was collected through tape recording in interviews and documental analysis.

Introdução

A vivência com a Matemática dos educadores e futuros educadores foi o domínio geral escolhido para este estudo, dadas as grandes dificuldades que os alunos apresentam neste campo. Este trabalho decorre do projecto de tese de mestrado intitulada *Para uma valorização da Matemática no Jardim-de-infância: vivências, concepções e práticas de educadores de alunos finalistas do Curso de Educação de Infância da Universidade da Madeira*, orientada pela Professora Doutora Glória Ramalho, e cuja apresentação pública realizou-se no ISPA – Instituto de Psicologia Aplicada – em Dezembro de 2003.

De acordo com Vergani (1993), os alunos chegam às aulas de Matemática com um passado, nesta disciplina, por vezes feliz e muitas vezes infeliz que não podemos omitir, e com perspectivas futuras face à Matemática às quais não devemos ficar alheios. A educação matemática contribui para o desenvolvimento de personalidades simultaneamente críticas e flexíveis, de forma a provocar a compreensão da realidade como um todo e também o conhecer e analisar as situações com rigor e pormenor. Ao considerar-se a Matemática uma ciência onde o rigor lógico está ligado à imaginação criativa, temos que saber geri-la e transmiti-la com sensibilidade, sem divorciar o pensar do sentir.

Diversos têm sido os estudos realizados nos diferentes níveis de ensino, no sentido de esclarecer e encontrar soluções para os problemas da Educação Matemática. Desde muito cedo, alguns de nós começaram a sentir uma aversão à Matemática. Isto porque quando a complexidade aumentava, o entusiasmo e alegria diminuía, as notas eram negativas e o insucesso acontecia constantemente. A nossa vontade é de fugir. Porquê? Muitas e variadas são as respostas. A Matemática é considerada a “bruxa má”, ao longo do nosso percurso escolar.

No seu romance o *Diabo dos Números*, dedicado a todos aqueles que têm medo da Matemática, Enzensberger (1998) refere que o que há de diabólico nos números é o facto de serem tão simples. Esta obra é uma maratona de demonstrações ao Roberto, um rapaz de onze anos que não gosta de Matemática, principalmente porque não percebe nada do que acontece nas aulas. Ao entrar no mundo dos sonhos e ao viajar no país das Matemáticas consegue descobrir o quanto é maravilhoso resolver situações problemáticas e ficar a cismar com novas demonstrações. O autor, que não é um matemático, agradece ao seu professor de matemática, pois este conseguiu sempre demonstrar que na Matemática é o prazer que impera e não o susto.

Aspectos metodológicos

Consideramos que este estudo é de carácter descritivo no que se refere às vivências da matemática ao longo do percurso escolar dos educadores e futuros educadores e ainda comparativo relativamente aos dois grupos da amostra face à questão: Que vivência tiveram com a Matemática, os educadores e os futuros educadores, ao longo do seu percurso escolar?

A metodologia do mesmo tem por base os dados qualitativos recolhidos através de entrevistas gravadas em registo áudio.

Caracterização da amostra

Para a realização deste trabalho, construímos uma amostra de 36 indivíduos que abrange dois grupos, com 18 elementos cada com as seguintes características:

Grupo A – Dezoito educadores de infância que de forma voluntária quiseram participar na realização deste trabalho. Todos os elementos realizaram o Curso de Bacharelato em Educação de Infância na Universidade da Madeira no ano lectivo 1993/1994, tiveram o mesmo professor de Matemática nas disciplinas de matemática I e II do curso atrás mencionado e desempenham as suas funções há aproximadamente seis anos.

Grupo B – Dezoito futuros educadores, em formação na Universidade da Madeira – Curso de Licenciatura em Educação de Infância, finalistas no ano lectivo 2000/2001. Todos os elementos desta amostra têm em comum o seguinte:

- Tiveram o mesmo professor de Matemática nas disciplinas de matemática I e II do curso atrás mencionado, que por sua vez foi também professor do grupo A de educadores.

A constituição de uma amostra com os dois grupos referidos anteriormente, deve-se a pretendermos comparar os resultados apresentados entre indivíduos que realizaram o seu percurso escolar com uma diferença de seis anos.

Tratamento e análise dos dados

A realização de uma análise de conteúdo por item temático revelou que tipo de vivências, positivas ou negativas, tiveram os diferentes sujeitos da amostra, ao longo do seu percurso escolar, assim como as justificações dessas mesmas vivências. Depois de tratados os dados são em gráficos e tabelas, facilitando a análise e interpretação de resultados.

Apresentação de resultados

Passamos agora a apresentar os resultados, decorrentes do tratamento e análise de dados na seguinte sequência:

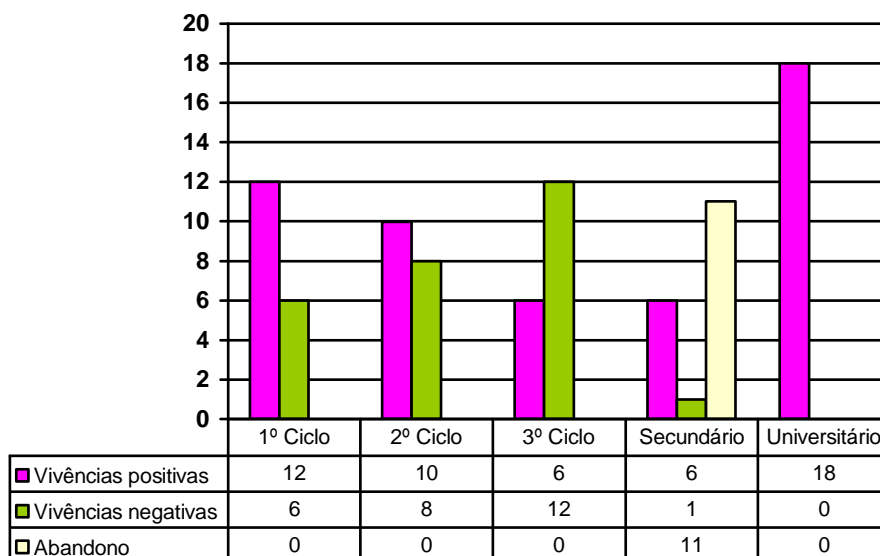
Grupo A – Educadores de Infância com aproximadamente seis anos de tempo de serviço.

Grupo B – Futuros Educadores de Infância, alunos finalistas do Curso de Licenciatura em Educação de Infância, ano lectivo 2000/2001

Vivências dos educadores

No gráfico seguinte podemos analisar as vivências positivas e negativas mencionadas em cada nível de ensino:

Figura 1 – Gráfico das vivências, positiva e negativa, mencionadas em cada nível de ensino, Grupo A.



Ao nível do 1.º ciclo, 12 educadores referem ter tido vivência positiva e 6 educadores mencionam vivência negativa. Em relação ao 2.º ciclo vemos que 10 educadores referem vivência positiva e 8 referem vivência negativa. No 3.º ciclo 6 educadores mencionam vivência positiva e 12 vivência negativa. No ensino secundário é visível o abandono da disciplina de matemática por 11 educadores, 6 educadores relataram vivência positiva e 1 educador referiu vivência negativa. No ensino universitário todos os educadores referem ter tido vivência positiva.

Podemos dizer que à medida que este grupo de educadores avança no seu percurso escolar, enquanto alunos, as suas vivências positivas vão diminuindo e as negativas vão aumentando, pois no secundário 11 alunos “fugiram” à Matemática. É evidente uma mudança no ensino universitário, visto que os 12 alunos que anteriormente referiram ter vivência negativa, principalmente no terceiro ciclo, voltaram a gostar de matemática.

Eis as justificações das vivências positivas e negativas ao longo do percurso escolar dos educadores.

Tabela n.º 1 - Tabela das justificações das vivências positiva e negativa ao longo do percurso escolar dos educadores

Justificações das vivências	Professor Positivo (Bom, excelente...)	Professor Negativo (Rígido, confuso...)	Matemática Positiva (Gosto dos conteúdos)	Matemática Negativa (Detesto, pesada...)	Pai Positivo (Formado em matemática)	
	+	-	+	-	+	
1.º Ciclo	8	3	3	3	1	
2.º Ciclo	5	4	4	4	1	
3.º Ciclo	3	7	2	5	1	
Secundário	2	3	2	0	1	
Universitário	11	0	7	0	0	
Total	29	17	18	12	4	80
	<u>46</u>		<u>30</u>			

Num universo de 80 justificações das vivências, positivas e negativa, dos educadores ao longo do seu percurso escolar em relação à Matemática, 46 estão relacionadas com o professor, 30 tem a ver com os conteúdos da matemática e quatro com a influência familiar. Vemos que o resultado das justificações relacionadas com o professor é superior às justificações com os conteúdos matemáticos. É no ensino universitário que os educadores mencionam ter tido mais experiências positivas relacionadas com o professor e em seguida no 1.º ciclo. O número de justificações relacionadas com os conteúdos matemáticos acontece também no ensino universitário e depois no 2.º ciclo.

Vivências dos futuros educadores

No gráfico seguinte, podemos analisar as vivências positivas e negativas mencionadas em cada nível de ensino

Figura 2 - Gráfico de frequência de vivências positiva e negativa mencionadas em cada nível de ensino



Ao nível do 1.º ciclo, 12 educadores referem ter tido vivência positiva e 6 educadores mencionam vivência negativa. Em relação ao 2.º ciclo vemos que 10 educadores referem vivência positiva e 8 referem vivência negativa. No 3.º ciclo, 6 educadores mencionam vivência positiva e 12 vivência negativa. No ensino secundário, é visível o abandono da disciplina de matemática por 10 educadores, 5 educadores relataram vivência positiva e 3 educadores referiu vivência negativa. No ensino universitário todos os educadores referem ter tido vivência positiva.

Podemos dizer que à medida que este grupo de futuros educadores avança no seu percurso escolar, as suas vivência positiva vão diminuindo e as negativas vão aumentando, pois no secundário 10 alunos “fugiram” à Matemática e 1 por motivação escolheu a área de letras. É evidente uma mudança no Ensino Universitário, visto que os 10 alunos que anteriormente referiram ter vivência negativa, principalmente no terceiro ciclo, voltaram a gostar de matemática.

Eis as justificações das vivências positivas e negativas ao longo do percurso escolar dos futuros educadores, alunos finalistas do Curso de Educação de Infância.

Tabela n.º 2 - Tabela das justificações das vivências positiva e negativa ao longo do percurso escolar

Justificações das vivências	Professor Positivo (Bom, excelente...)	Professor Negativo (Rígido, confuso...)	Matemática Positiva (Gosto dos conteúdos)	Matemática Negativa (Detesto, pesada...)	Mudança de escola	Opção de um curso sem matemática	
Percurso Escolar	+	-	+	-	-		
1º Ciclo	7	3	5	3	-	-	
2º Ciclo	5	4	5	3	1	-	
3º Ciclo	3	6	3	6	-	-	
Secundário	2	3	3		-	1	
Universitário	12	-	6	-	-	-	
Total	29 + 16 = 45		22 + 12 = 34		1	1	81

Num universo de 81 justificações das vivências, positiva e negativa dos educadores ao longo do seu percurso escolar em relação à Matemática, 45 estão relacionadas com o professor, 34 tem a ver com os conteúdos da Matemática. Vemos ainda 1 justificação negativa, mudança de escola e outra por opção muda de curso, sem “fugir” à Matemática.

Análise comparativa

Ambos os grupos apresentam maior número de indivíduos com vivência positiva no 1.º e 2.º ciclos, maior número de indivíduos com vivência negativa no 3.º ciclo e maior número de indivíduos com abandono da disciplina de matemática no ensino secundário. Neste nível de ensino, o número de indivíduos com vivência positiva é superior ao número de indivíduos com vivência negativa.

Pelos dados apresentados podemos pensar que não existem diferenças notórias nos perfis dos indivíduos de cada grupo, apesar da distância de seis anos entre o grupo A e o grupo B.

Todos os indivíduos da amostra apresentam vivência positiva no ensino universitário. Analisando os depoimentos dos dois grupos da amostra, tudo leva a crer que a professora teve grande influência no aproveitamento, satisfação e gosto pela matemática. Para complementar esta afirmação podemos ler o seguinte:

«Tivemos a sorte de ter uma excelente professora, a Professora Graça Vieira; A Matemática na Universidade foi abordada numa forma especial, dava gosto ver o entusiasmo com que a professora falava connosco, relacionando os diferentes conteúdos.

«Na universidade foi diferente tudo se tornou fácil... conseguimos ver, compreender e experimentar as diferentes operações matemáticas.

A professora abordava a matemática valorizando o aspecto lúdico, foi aí que voltei a ter uma relação de afinidade com a matemática;

Foi um dos grandes marcos da minha vida ter 16 valores a Matemática e ainda por cima na Universidade... consegui brincar e aprender a matemática

Consegui resolver algumas dificuldades e recuperar o tempo que tinha perdido com esta disciplina. Eu já tinha desistido da Matemática.»

Na entrada para o curso alguns educadores e futuros educadores tiveram reacções negativas, quando souberam que no plano de estudos do curso constava a disciplina de Matemática, recordando esses momentos disseram-nos por exemplo:

Fiquei assustadíssima...

Estou feita... tanto fugi e agora fui apanhada

Daqui a vinte anos ainda cá estou...

Não sabia que o curso tinha Matemática... e agora ?

Como referimos anteriormente, a professora Graça Vieira teve grande influência na construção das vivências positivas com a Matemática, aquando a formação inicial dos educadores de infância, envolvendo os alunos na descoberta e construção dos seus saberes matemáticos.

Discussão de resultados

Passamos a apresentar a discussão dos resultados, referente aos objectivos e questões do estudo. Assim, referente à vivência dos educadores e futuros educadores de infância com a Matemática, ao longo do percurso escolar vemos que a primeira ênfase foi para a importância do 1.º ciclo no percurso escolar dos indivíduos da amostra, uma vez que, a partir do momento que o aluno tem vivências negativas nesse ciclo, mantiveram as experiências negativas ao longo do percurso escolar, só alterando a situação aquando da sua formação no Curso de Educação de Infância. Vemos aqui o quanto é importante a natureza das primeiras vivências com a Matemática

Um segundo aspecto refere-se à importância da formação inicial na mudança provável de atitude face à educação matemática, uma vez que todos os elementos da amostra referiram vivências positivas aquando da formação inicial. Neste contexto, as Normas Profissionais para o Ensino da Matemática/NCTM (1994) afirmam a necessidade dos educadores e professores, aquando da sua formação inicial, experimentarem uma boa educação matemática pois as experiências e vivências destes docentes com a matemática serão fulcrais para a valorização da Matemática, junto dos seus alunos.

A distância temporal de cinco anos de percurso entre os elementos do grupo A e B da amostra, não influenciou os perfis dos indivíduos de cada grupo.

As justificações dadas pelos educadores e futuros educadores sobre as vivências com a matemática indicam o professor como factor influente na mesma, quer de forma positiva, quer de forma negativa. Isso acontece ao longo do percurso escolar sendo, contudo, mais notório, no 1º ciclo e no ensino universitário.

O 3.º ciclo é sem dúvida aquele no qual os indivíduos apresentam mais frequentemente vivências negativas. Encontrámos um crescente abandono da matemática, após a educação básica.

Os indivíduos, que sempre gostaram de Matemática ao longo do seu percurso escolar, referiram o professor como o elemento fulcral, sem excluir, no entanto as referências relativas ao seu gosto pelos conteúdos matemáticos. Este facto também é válido para os indivíduos que dizem ter tido vivências negativas com a Matemática.

Reflexão final

Apercebemo-nos que os alunos que têm vivência negativa no 1.º ciclo continuam com vivências negativas ao longo de toda a escolaridade básica e ensino secundário. Pensamos que quanto mais cedo se conseguir que os alunos tenham uma educação matemática de sucesso, e não percam o gosto pela Matemática, melhores serão os resultados ao longo do seu percurso escolar. Daqui nasceu a pertinência de sabermos que vivências com a Matemática tiveram os alunos que optaram por serem educadores, uma vez que têm de, no desenvolvimento da sua prática pedagógica, valorizar e desencadear momentos que privilegiem a educação matemática em articulação com as diferentes áreas de conteúdo. Provavelmente, ao termos esta consciência, poderemos proporcionar aos futuros educadores uma formação mais articulada entre as diferentes disciplinas do curso, nomeadamente a matemática e a prática pedagógica. Isto porque sabemos, apelando ao bom senso, que é muito difícil ou quase impossível valorizarmos algo que não compreendemos nem gostamos. Serrazina e Matos (1988) alertam para o facto de ninguém conhecer o método milagroso que poderá transformar o estado actual da educação matemática num “paraíso”. Este conhecimento surge fazendo muita investigação, reflectindo acerca dela, construindo força de vontade e estabelecendo uma cooperação entre todos os participantes neste processo de mudança.

Roldão (2001) no âmbito da formação enquanto projecto, declara que a formação inicial tem de promover, junto dos futuros professores, um conhecimento que se consolide e assente em processos reflexivos que encontrem no tratamento e resolução de problemas, isto é, na investigação, um caminho de aprendizagem. Promover estes ambientes de aprendizagem onde os futuros professores tenham oportunidade de utilizar modelos, materiais variados, recursos tecnológicos que enriqueçam as competências essenciais para a construção de conhecimento, amplo e profundo, de conceitos e procedimentos matemáticos, constitui-se um desafio permanente.

Nesta linha de pensamento, Serrazina (2001) afirma que se queremos modificar o que se passa nas nossas escolas, não basta mudar os currículos e publicar materiais de apoio. É necessário olhar o professor, mais precisamente através das suas concepções e crenças, como mediador de todo o processo ao organizar a sala de aula de modo a promover a aprendizagem da Matemática, ao criar e assumir a sua própria relação com a matemática e com a sua natureza. Assim o professor é o elemento-chave de mudança, porque o seu papel é essencial para o ambiente que desencadeia na sala de aula, pelo que apostar na sua formação representa um factor deveras importante.

Serrazina (2002), citando Bauersfeld (1993), diz-nos que as vivências que os professores tiveram com a Matemática têm uma forte influência na forma como os professores vão reflectir e praticar a educação matemática. Isto quer dizer também que a maneira como os futuros educadores e professores são envolvidos nas actividades e experiências matemáticas durante a formação é determinante para a forma com estes, enquanto docentes, irão trabalhar e reflectir a matemática com os seus alunos.

Referências bibliográficas

- ENZENSBERGER, H. (1998). *O Diabo dos Números*. 1.ª ed. portuguesa trad. Porto, Edições Asas.
- National Council of Teaching of Mathematics (1994). [*Normas Profissionais para o Ensino da Matemática*]. 1.ª ed., trad. Associação de Prof. de Matemática e IIE.
- ROLDÃO, M. (2001). A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*. 1, pp. 1-13.

- SERRAZINA, L. & MATOS, J. (1988). *O geoplano na sala de aula*. Lisboa, Associação dos Professores de Matemática.
- SERRAZINA, M. (2001). A formação para o ensino da matemática na educação: perspectivas futuras. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*. 1, pp. 77-85.
- SERRAZINA, M. (2002). *A formação para o ensino da Matemática na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto, Porto Editora.
- VERGANI, T. (1993). *Educação Matemática: Um Horizonte de possíveis sobre uma educação matemática viva e globalizante*. (55) Lisboa, Universidade Aberta.

O insucesso no ensino superior: perspectivas e situações dos alunos do 4.º ano, via ensino, da Universidade da Madeira

António V. BENTO
Universidade da Madeira (Portugal)

Resumo

De acordo com um estudo do Observatório da Ciência e Ensino Superior (OCES), sobre taxas de insucesso no ensino superior relativas ao ano lectivo de 2002/03, cerca de 1/3 (36,5%) dos estudantes do ensino universitário não termina o curso no tempo previsto. Já no ensino politécnico, os números são mais elevados, com um índice de insucesso de 46%.

Na Universidade da Madeira, a taxa de insucesso no ano lectivo de 2002/03 foi de 42,3%, superior à média nacional das Universidades (36,5%). De um total de 642 alunos inscritos pela 1.ª vez no 1.º ano, apenas 370 concluíram os seus cursos no tempo normal.

Dados mais recentes (2004/05), indicam uma taxa de insucesso de 45,1%; de um total de inscritos de 459 no ano lectivo de 2001/02, somente 252 terminaram os seus cursos no ano lectivo de 2004/05.

Este estudo de investigação levado a cabo junto dos alunos do 4.º ano, via ensino, da Universidade da Madeira pretende averiguar das razões do insucesso académico a nível universitário, determinar possíveis diferenças de género e investigar sugestões para a diminuição das elevadas taxas de insucesso.

Abstract

Failure in higher education: perspectives and realities of the 4TH year students, teaching track, attending the University of Madeira

According to a study done by the Observatório da Ciência e do Ensino Superior, about failure rates in Higher Education during the academic year of 2002/03, about one third (36.5%) of university students did not complete their courses in the regular time. In the Ensino Politécnico the numbers are even higher, with a failure rate of 46%.

At the University of Madeira the failure rate for the year of 2002/03 was 42.3%, higher than the national average (36.5%). Of a total of 642 students attending their first year for the first time, only 370 finished their degrees at a regular time. Recent data (2004/05) indicate a failure rate of 42.9%. Of a total of 498 students matriculated on the first year in 2001/02, only 214 finished their courses in the academic year of 2004/05.

This research study done with the 4th year students of the University of Madeira intends to find out the reasons for the academic failure at the University level, to determine the differences between sexes and list suggestions for decreasing the high rate of academic failure at the Higher Education level.

Introdução

45% dos jovens que saem do sistema de ensino não concluem o secundário (contra 18% da média europeia), o que coloca Portugal na cauda da Europa dos 25.

40,6% dos alunos que entram no ensino superior acabam por não concluir os respectivos cursos. O insucesso é mais notório nos Institutos Politécnicos – cifra-se nos 46% contra 36,5% registados na Universidade (OCES, ano lectivo de 2002/2003).

Os censos de 2001 mostram que a percentagem de habitantes na Região Autónoma da Madeira com Ensino Superior (Politécnico ou Universitário) é de 7,44%, um pouco superior ao valor para a Região Autónoma dos Açores de 6,6%, mas inferior aos valores para a média do Continente de 10,8% e dos concelhos de Lisboa com 24,53% e Porto com 21,46%. Mesmo ao nível das populações mais jovens – dos 25 aos 29 anos – apenas 13,3% da população da Região Autónoma da Madeira (RAM) possui qualificações superiores, enquanto este valor é de 17,6% para o todo nacional.

Os mais baixos níveis de insucesso localizam-se na Universidade do Minho, onde essa taxa ronda os 27%, logo seguida pela Universidade do Porto (27,6%).

De acordo com António Martins (2004) o insucesso académico traduz-se em não atingir metas de fim dum ano lectivo, ou de ciclo de estudos pelos alunos dentro dos limites temporais estabelecidos. Os indicadores que traduzem este fenómeno são, na prática, as taxas de reprovação, taxas de repetência e taxas de abandono da Universidade.

Segundo Ratingan (in Santos, 2001, p. 17), a transição do ensino secundário para o ensino superior pode ser concebido como potenciadora de crises e vulnerabilidades, bem como fonte de desafios desenvolvimentais. O sucesso académico depende de uma adaptação do ensino superior a qual resulta, por sua vez, de interacção entre factores pessoais e variáveis associadas ao campus Universitário.

Assim, poderão ser consideradas várias dimensões que directa ou indirectamente, podem influenciar o percurso e o desempenho escolar dos alunos: os dados socioeconómicos; os contactos pessoais; os factores psicológicos; a dimensão pedagógico-didáctica bem como os aspectos relacionados com a organização curricular e a transmissão de conhecimentos; e também as condições relativas à Universidade: a dimensão institucional; a condição de frequência; o grau de integração na Universidade; a participação em diversas actividades académicas, e, por último, a dimensão ambiental externa, ou seja, toda a envolvente à Universidade que implica a transição para novos espaços de vida sejam eles culturais ou geográficos (Correia *et al.*).

Problema

Para podermos perspectivar e controlar o insucesso académico universitário temos que compreender as razões que levam os alunos a permanecer demasiado tempo na Universidade ou mesmo a desistir.

O objectivo deste estudo é clarificar e compreender a dinâmica que envolve a adaptação, a retenção e a desistência dos alunos universitários de modo a podermos reflectir sobre esta importante temática para que possam ser introduzidas medidas que melhorem a situação.

Daí que, neste enquadramento, formulássemos as seguintes perguntas de investigação:

- 1) Quais as perspectivas dos alunos universitários em relação à retenção e desistência no ensino universitário?
- 2) Quais as razões, na perspectiva dos alunos, para os altos níveis de insucesso universitário?
- 3) Qual o nível de auto-estima dos alunos universitários?

4) Que soluções apresentam os alunos para a redução do insucesso no Ensino Superior?

Revisão da literatura

Portugal, durante a segunda metade do século XX e na actualidade assistiu a uma mudança de paradigma societário: o sistema educativo passou de uma escola de elites para uma escola de massas e sua massificação, primeiro no ensino secundário e depois no ensino superior (Arroteia, 1996; Pires, 1998). A escola/universidade de massas ao não ter alterado os objectivos, a organização dos currículos e os métodos didático-pedagógicos, típico da escola/universidade de elites, viu surgir uma infinidade de disfuncionalidades como é o caso do insucesso académico (Martins, 1991).

Apesar de várias mudanças socioeconómicas a graduação universitária é ainda uma das mais importantes determinantes do sucesso económico e da obtenção de um bom estatuto social na vida adulta (Astin, 1997; Fernandes, 1995; Queiró, 1995; in Diniz, 2005, p. 51).

Segundo Henscheid (2000, in Diniz, *op. cit.*) os estudantes do primeiro ano aumentam as suas possibilidades de sucesso quando: (1) estudantes mais antigos lhes servem de mentores, de modelos e de professores; (2) se envolvem em actividades que os ajudem a perceber porque é que estão na Universidade; (3) a sua experiência de graduação é tratada como um todo, e não como um conjunto desorganizado de disciplinas; (4) as expectativas acerca do seu sucesso, por parte dos seus professores e da instituição, são elevados; e, (5) o que aprendem e como aprendem pode ser transposto para fora da instituição, reflectindo-se na maneira como vivem.

A Universidade do Minho tem tomado uma série de medidas que visam a qualidade do ensino. Deste modo, criaram uma “Pro-Reitoria para a Qualidade do Ensino” e integraram um “Gabinete de Avaliação e Qualidade do Ensino”. Actua junto dos docentes para melhorar a qualidade do ensino, nomeadamente através da realização de acções de formação para docentes, e de realização do “Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado”, cujos resultados são analisados e publicitados (Santos, 2001).

A Universidade do Porto, por sua vez, impôs medidas de adaptação dos alunos à Universidade: criaram a figura do “tutor” que faz um acompanhamento do aluno no seu percurso académico; também optaram por reduzir o número de disciplinas no primeiro ano.

De acordo com o grupo de Bolonha da Universidade da Madeira (http://bolonha.uma.pt/?page_id=7), mais de metade do abandono escolar acontece enquanto o aluno está inscrito no 1.º ano do curso. As taxas de insucesso escolar são também mais elevadas no primeiro ano, bem como o número de pedidos de transferência e mudança de curso que acontecem preferencialmente para o primeiro ano. O mesmo grupo de Bolonha propõe a introdução de profundas alterações ao primeiro ano de estudos, com o objectivo de proporcionar aos alunos uma experiência mais enriquecedora centrada nas competências transversais, e que simultaneamente permita aos alunos explorarem diferentes áreas do saber antes de definirem o seu domínio de concentração. Por isso recomendam que a Universidade da Madeira proponha um modelo de acesso diferenciado que permita aos alunos escolherem a sua concentração (ou especialização) apenas no final do 1.º ano.

Na realidade, o nosso país apresenta um número de analfabetos igual ao de licenciados, ou seja, 9%. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística são mais de

800 mil os analfabetos com 10 ou mais anos para pouco mais de 1 milhão de licenciados. No entanto, dados dos censos de 2001 revelam ainda que quase 1,5 milhões de pessoas afirmam não ter qualquer nível de ensino.

Os alunos do género masculino não apenas frequentam em menor número a universidade como em termos médios as suas notas são mais baixas. Este facto, poderá resultar de frequentarem cursos em que os conteúdos são mais abstractos ou porque terão práticas sociais e de estudo diferentes das alunas (Tavares *et al.*, 1998).

A desistência voluntária da universidade é uma consequência de uma decisão consciente de abandonar a Universidade por várias razões entre as quais as seguintes: desmotivação, falta de um desafio positivo, não gostar dos colegas ou dos professores, não gostar do curso ou não gostar das disciplinas, etc. (Bennett, 2003).

Um estudo feito por Davies (2000), revelou que os administradores e professores pensavam que os alunos desistiam por razões de ordem económica preferencialmente seguindo-se outras razões: baixa motivação, falta de preparação anterior, problemas de saúde e familiares e baixa auto-estima.

Martinez (2001), numa revisão da literatura concluiu que os melhores factores que previam sucesso académico estavam relacionados com bom ensino, satisfação e interesse pelas disciplinas dos cursos e gosto pelo curso em questão.

Tinto (1993) refere que a integração académica e social como os dois factores mais importantes no insucesso dos alunos. A integração académica significa o desenvolvimento académico, a percepção dos alunos sobre o seu progresso (evidenciado pelas notas) e se ele/a acreditava que os professores estavam pessoalmente comprometidos com o ensino e em ajudar os alunos. A integração social incorporava auto estima e a qualidade das relações interpessoais com colegas e com professores (especialmente relações informais).

Saenz *et al.* (1999), dum modo semelhante referiram a importância dos contactos regulares entre os alunos e os professores, relações com os empregados (e sua preparação para responderem às suas questões) e o ambiente de altas expectativas no decorrer das aulas.

O sucesso académico e auto-estima

Auto-estima pode ser definida (in dicionário Webster) como “satisfação consigo próprio”.

A auto-estima começa a desenvolver-se bem cedo na vida e tem sido estudada em crianças com sete anos de idade. Logo que as crianças começam a descrever aspectos de si próprios, tais como atributos físicos, habilidades e preferências elas também começam a avaliar-se.

Investigadores concluíram que ao contrário da intuição, os indivíduos têm não uma mas várias perspectivas de si próprios compreendendo vários domínios da vida, tais como capacidade académica, aparência física, competência profissional, etc.

Em Portugal, foi só na década de 1990, que se assistiu ao aparecimento dos serviços de apoio/aconselhamento, como consequência da verdadeira explosão demográfica que, nos anos de 1980, ocorreu no Ensino Superior, e das elevadas taxas de insucesso académico e de abandono, principalmente no primeiro ano de estudos (Diniz, 2005, p. 25)

A literatura referente ao sucesso académico universitário reitera que os estudantes devem possuir um nível de auto-estima alto antes de terem uns bons resultados académicos.

De acordo com Bennet & Okinaka (1990) os sentimentos de solidão e o isoladamente podem também contribuir para a desistência universitária.

A motivação influencia a realização académica a qual por sua vez afecta a auto-estima. A baixa estima, por si só, tem um impacto negativo na motivação. Isto acontece porque influencia a confiança em si próprio e a crença em ter a capacidade de sucesso. Pessoas com alta auto estima tendem a lembrar-se de relações positivas interpessoais enquanto que pessoas com baixa auto estima têm recordações de relações negativas com maior profundidade (Story, 1998). Além disso, as pessoas com baixa auto-estima tendem a amedrontar-se mais facilmente e desmotivam-se mais que os outros, sentem-se incapazes de responder a incertezas e são menos capazes de adquirir e processar mentalmente informação em situações desagradáveis ou de risco (Wiener *et al.*, 1992).

A motivação para aprender é definida por Hermine Marshal (1987) como “o valor significativo e os benefícios de tarefas académicas para o aprendente – sem ter em conta se ele está ou não intrinsecamente interessado”).

Metodologia

A população deste estudo é constituída por 37 sujeitos, alunos duma Universidade Regional – Universidade da Madeira – que frequentavam o 4.º ano, via ensino, no ano lectivo de 2005-2006.

76,3% são do sexo feminino e 23,7% são do sexo masculino. As idades dos sujeitos variam entre os 21 anos e os 43 anos de idade.

Quanto á nacionalidade, 78,9% tinham a nacionalidade Portuguesa, 15,8% tinham a nacionalidade Venezuelana, 2,6 % tinham a nacionalidade Sul-Africana e 2,6% tinham nacionalidade Luxemburguesa.

44,7% dos sujeitos residiam no concelho do Funchal, 13,2% residiam no concelho de Santa Cruz, 10,5 % residiam no concelho de Machico, 10,5% residiam no concelho da Ribeira Brava, 5,3% residiam no concelho de Santana, 2,6% residiam no concelho de São Vicente e 2,6% residiam no concelho da Calheta.

Quanto aos cursos frequentados, a distribuição era a seguinte: 21% frequentavam o curso de Educação Física e Desporto, 15% frequentavam o curso de Ensino da Informática, 15,8% frequentavam o curso de Matemática, 18,4% frequentavam o curso de Química, 15,8% frequentavam o curso de Design e 13,1% frequentavam o curso de Artes Plásticas.

A maior parte dos sujeitos (92,1%) frequentaram o ensino público durante o ensino secundário e 7,9% frequentaram o ensino particular.

53% dos sujeitos não participavam em alguma actividade extracurricular e 47% afirmaram participação. Registe-se que são os sujeitos do sexo feminino (31,6%) que mais participam versus 15,8% do sexo masculino.

79% dos sujeitos indicaram que o curso que estavam a frequentar tinha sido a sua primeira opção contra 21%, aquando do seu ingresso na Universidade.

A maior parte dos sujeitos (43,7%) entrou para a Universidade com uma média entre os 13 e os 14 valores e a variabilidade situou-se entre os 11 valores (2,7%) e os 17 valores (10,8%).

Foram administradas uma escala e um questionário: 1) “Rosenberg Self-Esteem Scale” (Rosenberg, 1965) destinada a medir o nível de auto-estima global dos sujeitos. Esta escala é um instrumento com 10 itens e com uma alta consistência interna (Cronbach alpha = 0.84).

A “Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS)” foi desenhada para otimizar a facilidade de administração, economia de tempo, unidimensionalidade, e validade. Os itens desta escala requerem do respondente sentimentos acerca de si. Usa o formato de 4 pontos de resposta (*concordo absolutamente, concordo, discordo, discordo absolutamente*) resultando numa variação de 10-40 pontos em que a alta pontuação indica alta auto-estima.

Os itens da escala incluem proposições tais como: “Eu adopto uma atitude positiva em relação a mim próprio”; “Sinto que sou uma pessoa de valor (pelo menos numa base de igualdade com os outros); e, “No geral, estou satisfeito comigo próprio”.

Os itens foram medidos numa escala de Likert a partir de *Concordo Absolutamente* (1) até *Discordo Absolutamente* (4). Os itens foram calculados de modo que um *score* maior indica auto-estima mais elevada.

O questionário com 21 perguntas foi desenvolvido pelo autor e destinou-se a obter informações demográficas e percepções dos sujeitos em relação aos seus níveis de sucesso académico, percepções sobre as dificuldades sentidas durante a adaptação à Universidade e sugestões para a redução do insucesso académico universitário. Eis alguns exemplos de perguntas: “Alguma vez, durante o seu percurso universitário, sentiu vontade de desistir?”; “Que dificuldades sentiu no 1.º ano em se adaptar à Universidade?”; “No seu ponto de vista, em que medida é que os seus professores se preocupam com o seu sucesso académico?”; “Conhece algum colega ou ex-colega que tivesse desistido da Universidade?”; “Que sugestões pode fazer para que o insucesso na UMA seja mais reduzido?”

A participação dos sujeitos foi voluntária e foram observados os princípios éticos da confidencialidade. Os instrumentos foram administrados no segundo semestre do ano lectivo de 2005-2006.

Resultados

Todas as respostas foram codificados e inseridas no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para análise estatística. Foram executados os seguintes testes: frequências, médias, qui-quadrados e t-testes.

No geral, os valores de auto-estima são bastante baixos em todos os alunos dos vários cursos: os valores variam entre um mínimo de 10 e um máximo de 24 (valores da escala: 10 a 40).

Foi feito um t-test para averiguar diferenças entre alunos do sexo masculino e feminino; não foram encontradas diferenças significativas. Os valores, no sexo masculino variam entre os 13 e os 20 (média = 16.3; desvio padrão = 2.7) e no sexo feminino variam entre os 10 e os 24 (média = 16.7; desvio padrão = 3.5).

Uma análise feita por curso denota o seguinte: valores mais baixos de auto-estima foram encontrados nos alunos de Artes Plásticas (média: 15.6) e Educação Física e Desporto (média = 15) e valores mais altos nos alunos de Matemática (média = 18.4) e Informática (média = 17.8).

63% dos sujeitos indicaram que já repetiram pelo menos uma cadeira. A maior parte das repetências verificou-se nos cursos de Matemática e Informática. É de notar que são os alunos do sexo feminino (52,6%) que mais repetiram disciplinas.

Quando se perguntou se alguma vez, dentro do percurso universitário tinham tido vontade de desistir, 53% responderam afirmativamente e 47% responderam negativamente. É de registar que são os cursos de Química e Artes Plásticas que mais respostas afirmativas receberam quanto à vontade de desistir.

Foram também os alunos do sexo feminino que mais respostas afirmativas deram.

Quando se perguntou sobre os motivos para tirarem um curso superior, as respostas mais frequentes foram as seguintes: gosto de estudar e adquirir novos conhecimentos, garantir um futuro mais estável, realização pessoal, gosto pela área de estudo, melhores condições de vida, única possibilidade de ingressar na carreira pretendida.

Quanto às dificuldades de adaptação sentidas durante o primeiro ano, as respostas foram as seguintes: distanciamento dos professores, ritmo de trabalho, praxe, afastamento da família, avaliação exigente e complexidades das cadeiras, métodos de ensino e sistema de avaliação, turmas grandes, muita matéria, e aulas muito prolongadas.

Sugestões apresentadas, pelos sujeitos, para reduzir o insucesso na UMa:

- Formação pedagógica para os professores das áreas científicas.
- Maior acompanhamento (relação interactiva) entre professores e alunos.
- Aulas menos expositivas.
- Aulas mais activas.
- Redução do número de cadeiras por semestre.
- Aproximação dos cursos à realidade.
- Maior apoio aos alunos que entram pela primeira vez.
- Maior compreensão por parte dos professores na avaliação.
- Colocação de professores que gostem de ensinar.
- Maior disponibilidade dos professores para tirar dúvidas.
- Maior interesse dos professores pelos alunos.
- Maior apoio dos professores.

Quando se perguntou pelo nível de preocupação dos professores pelo sucesso académico dos alunos, 71% responderam que os professores se preocupam pouco, 15,8% responderam que os professores não se preocupam nada e 13,2% responderam que os professores se preocupam muito. São os alunos dos cursos de Química, Matemática, Informática e Artes Plásticas que afirmaram que os professores se preocupam pouco ou nada com o seu sucesso académico. São os sujeitos do sexo feminino (68%) que afirmaram que os professores se preocupam pouco ou nada com o seu sucesso académico.

Finalmente, 89,4% dos sujeitos afirmaram que conhecem colegas ou ex-colegas que desistiram da Universidade.

Conclusões

Este estudo de investigação realizado junto dos alunos do 4.º ano, via ensino, da Universidade da Madeira tinha por objectivos essenciais: a) perspectivar as suas percepções sobre o insucesso académico a nível Universitário; b) determinar o nível de auto-estima dos alunos; c) reunir sugestões para reduzir o insucesso académico a nível do ensino superior.

No geral, os valores de auto-estima são bastante baixos nos alunos dos vários cursos, contudo são os alunos de Artes Plásticas e de Educação Física e Desporto que

apresentam os níveis mais baixos e os alunos de Matemática e Informática que apresentam os índices mais elevados.

A maior parte dos alunos já repetiu pelo menos uma disciplina e a maior parte das repetências verificou-se nos cursos de Matemática e Informática.

A maior parte dos alunos indicou que durante o seu percurso universitário já sentiu vontade de desistir.

As dificuldades de adaptação à Universidade durante o primeiro ano estiveram relacionadas com o distanciamento dos professores, o ritmo de trabalho, a praxe, o afastamento da família, a turmas demasiado grandes, a quantidade da matéria dada e a duração das aulas.

A maior parte dos alunos considerou que os professores se preocupam pouco ou nada com o seu sucesso académico.

Sugestão de algumas soluções:

- Realizar uma avaliação objectiva dos problemas e dificuldades sentidas pelos alunos.

- Planificar e desenvolver uma estrutura de apoio social, psicológico e académico a nível universitário.

- Implementar o regime de tutoria destinado a proporcionar um acompanhamento curricular e académico dos alunos

- Providenciar pela preparação pedagógica dos professores, de modo a facilitar um melhor enquadramento das práticas de ensino.

- Introduzir as cadeiras de carácter geral e transversal no primeiro ano.

- Reduzir o número de cadeiras no primeiro ano.

Sugestões para investigações futuras

Apresentam-se algumas sugestões pertinentes para futuras investigações.

Este estudo foi limitado aos alunos do 4º ano, via ensino, alunos provenientes de vários cursos. Por isso têm um âmbito de aplicação muito restrito e os resultados não se podem generalizar a toda a população universitária. Daí que sejam necessários outros estudos de modo a compreender melhor este fenómeno e intervir nele.

- 1) Estudo analítico por curso e por ano do insucesso académico na Universidade da Madeira.
- 2) Determinar o perfil geral do aluno da Universidade da Madeira.
- 3) Investigar a relação entre o nível de auto-estima e o sucesso académico.
- 4) Realizar estudos de caso de alunos que experienciam o sucesso e o insucesso académico ou desistiram da Universidade.
- 5) Realizar estudos de caso de carácter qualitativo, etnográfico ou naturalista sobre o fenómeno de adaptação universitária a fim de captar as várias complexidades do impacto da universidade: das realidades sociais e psicológicas criadas pelos estudantes e os importantes efeitos e condicionalismos (diferenças individuais).

Referências bibliográficas

- ARROTEIA, J. (1996). *O Ensino Superior em Portugal*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- ASTIN, A. (1997). *Four critical years: Effects of College on beliefs, attitudes, and knowledge*. San Francisco, Jossey-Bass.
- BENNET, C. & OKINAKA, A. (1990). Factors related to persistence among Asian, Black, Hispanic and White undergraduates at a predominantly white university: comparison between first and fourth year cohorts. *Urban Review*, 22 (1), pp. 33-60.
- BENNETT, R. (2003). Determinants of Undergraduate Student Drop Out Rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, vol. 27, No. 2, pp 123-141.
- BRZEZINSKI, I (2002). “Docência universitária e sucesso académico”. In Tavares *et al.* (orgs.). *Pedagogia universitária e sucesso académico*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- DAVIES, P. (2000). *Student Retention in Further Education: a problem of quality or student finance?* London, Furhter Education Development Agency.
- DINIZ, A. (2005). *A universidade e os seus estudantes: um enfoque psicológico*. Lisboa, ISPA.
- FERNANDES, A. (1995). Universidade e massificação do ensino. *UM (Universidade do Minho) Boletim*, 21, 1-2.
- HENSCHIED, J. (2000). The university student first-year experience: Building an exciting future on an inspiring past. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (eds.), *Transição para o ensino superior*, Braga, Universidade do Minho, Conselho Académico.
- GRAÇA, M. (Dezembro 2000). *Desempenho Escolar no IST*. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento, Instituto Superior Técnico.
- MARSHALL, H. (Novembro 1987). “Motivational Strategies of the Fifth-Grade Teachers.” *The Elementary School Journal* 88, 2 (November 1987), pp. 135-150.
- MARTINS, A. (1999). *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- MARTINEZ, P. (2001). *Improving Student Retention and Achievement: What do we know and what do we need to find out?* London, Learning and Skills Development Agency.
- PIRES, E. (1998). “A massificação escolar”. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 1 (1), pp. 27-43.
- QUEIRÓ, J. (1995). *A universidade Portuguesa: uma reflexão*. Lisboa, Gradiva.
- RAFFINI, J. (1993). *Winners without losers: Structures and strategies for increasing students motivation to learn*. Boston, Allyn and Bacon.
- ROSENBERG, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- SAENZ, T., MARCOULDES, G., JUNN, E. & YOUNG, R. (1999). The relationship between college experience and academic performance among minority students. *International Journal of Educational Management*, 13(4), pp. 199-207.
- SANTOS, L. (2001). *Adaptação Académica e Rendimento Escolar: Estudo com Alunos Universitários do 1.º Ano*. Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino-Aprendizagem. Universidade do Minho, Braga.
- STIPEK, D. (1988). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

- TAVARES, J. *et al.* (1998). *Insucesso no 1.º ano do ensino superior: um estudo no âmbito dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- TAVARES, J. *et al.* (2000). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade de Braga
- TINTO, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53, pp. 687-700.
- TINTO, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*, 2nd ed. Chicago, University of Chicago Press.
- WIENER, Y., MUCZYK, J. & MARTIN, H. (1992). Self-esteem and job involvement as moderators of the relationship between work satisfaction and well-being. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 7 (4), pp. 539-554.

http://bolonha.uma.pt/?page_id=7

Oficina II

Multiculturalismo / Interculturalismo

Intercultural Sensitivity in international schools

Nigel BAGNALL
Universitié de Sydney (Australy)

Abstract

This paper aims to outline how the issues of cultural diversity and global harmony intersect in international schools. Many schools, not just international schools, are aware of the need to provide a framework for an emerging global structure that is not based on prejudice and privilege. The study is informed by the belief that "...For nearly two centuries, the citizens of modern nations have possessed a secular faith in the power of educational institutions to bring about increasingly "better" societies through the "improvement" of their young." (Lagemann & Shulman 1999). The citizens of these nation states may have disagreed over what type of society and citizen educational institutions should be shaping, "...but they have not lost faith, fundamentally, in the potential of pedagogy to produce this imagined future." (op. cit.). The rise of mass compulsory schooling has from the start been interconnected with the process of nation building. One of the major transformations that globalisation has forced on educators is the reduction in significance of the nation state and the emergence of an increasingly global culture. "As supranational forces threaten the nation from without, the rise of localism and of social movements and policies emphasizing local control and decentralization have shifted political and economic relations within nation-states."(op. cit.).

There are, in reality, no recognized philosophical foundations underpinning the many international schools that exist today. A common thread is that recognition of diversity and international connectedness will lead to a more cohesive global understanding (Landis *et al*, 2004). It is an underlying belief of this paper, that in a rapidly globalising world, all classrooms share some common attributes. The emergence of the internet and other forms of information technology have changed the face of the classroom forever. The study will draw on student and staff perspectives, their intercultural conflict styles, as well as school policies and curriculum to make preliminary findings and provide direction for future research in this new and under-explored field.

An international comparative perspective on international schools is used to develop an understanding of the dynamics involved in intercultural issues as might apply over a range of contexts, with diverse cultural mixes and cultural settings.

The primary outcome of this paper is to identify the supportive factors that will enable a wider community of schools to assess their role in the promotion of inter-cultural understanding. It is anticipated that this research will encourage a more comprehensive interest amongst teachers, schools and academics to engage in research on the fostering of tolerance and understanding.

Résumé

Interculturalisme dans les écoles internationales

Cet article vise à décrire comment les questions de la diversité culturelle et de l'harmonie globale interagissent dans les écoles internationales.

L'une des plus grandes transformations, que la mondialisation a imposée aux enseignements, est l'émergence d'une culture de plus en plus globale.

Nombreuses sont les écoles (pas seulement internationales), qui se rendent compte de la nécessité de fournir un cadre pour une structure globale naissante qui ne soit pas basée sur le préjudice et le privilège.

Il y a, en réalité, aucune tradition philosophique sous-jacente, soutenant les écoles internationales qui existent actuellement. Un fil commun les relie : la reconnaissance d'une diversité et d'une connexion internationale menant à un arrangement global plus cohésif (Landis *et al*, 2004). L'émergence d'Internet, et des autres types d'information technologique, ont changé pour toujours le visage de salle de classe.

L'étude a pour objet de dessiner, à partir de perspectives émises par les étudiants et le personnel se servant des étudiants, et professeurs, leur mode d'interculturalité, même les politiques et curricula pour faire des directions pour nouveau recherché dans cette domaine mal explorer.

Un comparision internationale sur les écoles internationale est utilise pour developper un comprehension sur les dynamics que constitue les problems de question d'interculturalitie, avec les divers et assorti cultures.

Les résultats premiers de cette recherche sont d'identifier les facteurs de support qui permettront, à une communauté plus large des écoles, d'évaluer leur rôle dans la promotion de l'arrangement interculturel. On prévoit que cette recherche encouragera un intérêt plus complet chez les professeurs, des écoles comme des universités, à s'engager dans la recherche sur la stimulation de la tolérance et la compréhension.

Much is expected from schools as we advance into the 21st Century. The provision of the basic skills of writing, reading and arithmetic have almost taken second place to hidden agenda items such as providing a platform to leap off into the world of work, ranking students performance against international guidelines and helping create an environment of peace and cooperation that will eventually create a tolerant and humane world society. In today's economic rationalist environment where all phases of civic society must be broken into measurable and preferably profitable out comes, these outcomes are difficult to measure. Jerome Bruner (1996, p. IX) writes, "that education is not just about conventional school matters like curriculum or standards or testing. What we resolve to do in school makes no sense when considered in the broader context of what society intends to accomplish through its educational investment in the young". One of the most liable schools or group of schools must surely be those that are considered international schools. These small but influential clusters of schools have the potential to lead national schools into the promised land of 'global citizenship' (UNICEF, 1991), 'education for international understanding' (UNESCO, 1968), and 'world mindedness' (Sampson & Smith, 1957). This paper looks at the task ahead and the journey travelled so far in the promotion of mutual understanding and cross-cultural education from the perspective of some fifty teachers and twenty students interviewed at a variety of international schools.

Introduction

Cambridge & Thompson (2004) contend that "internationalist" and "globalist" approaches are rarely seen in their pure form and that international education as it is practiced in international schools is the reconciliation of these contrasting approaches¹. Starr (1979) documented the growth of a nationwide campaign in the USA to 'internationalise' education, and proposed the establishment of specialist 'International High Schools' which, while teaching all the normal courses, would place special emphasis on foreign languages and the international dimension of such subjects as history, economics, geography and sociology. Not much became of this proposal. Much

¹ For an overview of the relationship between international schools and international education see Hayden and Thompson (1995).

has been written to define and establish once and for all exactly what constitutes an international school. Terwilliger (1972) perceived there to be four main requisites for a school to be classified as international: the enrolment of a significant number of students not citizens of the country the school is located (but not all from one other country), a board of directors made up of 'foreigners and nationals in roughly the same proportions as the student body being served', a teaching body made up of teachers who have themselves 'experienced a period of cultural adaptation', and a curriculum which is a distillation of the best content and the most effective instructional practices of each of the national systems'. Matthews (1988) attempted to define what constituted international schools by defining their 'observable characteristics' and rejected Terwilliger's earlier defined pre-requisites. An attempt by Leach (1969) to categorise international schools focused on the dichotomy between expatriate and local populations and the possible ensuing gap created between privilege and under-privilege, on the problem of language of instruction and curriculum choice.

The 1964 Yearbook of Education identified approximately 50 international schools while Leach estimated that by 1969 there were at least 300.000 students in a variety of international schools. Leach proposed a four-fold categorisation of these schools. The first served students of several nationalities, secondly those 'overseas' schools serving the expatriate community of a particular nation, thirdly those founded by joint action of two or more national groupings and fourthly those schools affiliated to the International Schools Association (ISA)², which had as their aim the educating of 'young people to be at home in the world anywhere'. Leach's hierarchical model suggested that some schools were more international than others. Sanderson (1981) doubled Leach's estimate of the student body of international schools and stretched the classification system to seven. He added regional or bi-national schools such as the nine European Community Schools, those based on two educational traditions and 'Internationally minded schools. Matthews (1988) estimated that the number of international schools had swelled to over 1,000 with 50.000 teachers and half a million students. Ponisch (1987) had extended the classification of international schools to 11 including those founded as international schools, which have "consistently tried to develop and practice a distinctive form of international education". Schools such as the United Nations School in Hanoi and the United World Colleges, schools which do not offer the Advanced Certificate of Education (AICE) or International Baccalaureate (IB), but which "claim to be international because their students come from many countries". Then there were national overseas schools founded to serve one national or linguistic group, The French Lycée of Sydney or the Japanese School of London, and schools offering international programmes such as the AICE or IB originally firmly rooted in a national tradition.

The classification of international schools into ever wider categories can be helpful but as Gellar (1981) suggests a more general distinction such as a school that welcomes pupils of many nationalities and cultures, that recognises such pupils have differing aims and actively adjusts its curriculum to meet those aims is all that is needed³. The four international schools used in this study were chosen specifically for a

² The other major organization dealing with international schools was the European Council of International Schools (ECIS). Both the ISA and ECIS were heavily involved, and indeed still are, in the recruitment of staff, staff development, accrediting of international schools and all of the other activities undertaken by local educational authorities in a national school system.

³ For a more detailed summary of the range of international schools Hayden and Thompson's (1995) summary is excellent as is the more recent Cambridge and Thompson (2004) article Internationalism and globalization as contexts for international education.

number of reasons. The first located in Sydney, Australia, the International Grammar School (IGS), is a medium sized private school concentrating its curriculum on the development of language at the junior and middle school with bi-lingual instruction from K-6. The second in San Francisco, the French American International School, is an independent, bilingual, coeducational day school. The third in Vietnam, the United Nations International School of Hanoi (UNIS-Hanoi), has developed programmes that recognize the importance of involving the whole family in the transition process to new schools. It is recognised as a dynamic example of an international school that has grown in an economically developing nation. The fourth school, College-Lycée Cévenol International, France, has been chosen because of its historical role as a school founded by Pacifists. Cévenol aims to foster world peace by bringing together people of many origins. These schools provide examples of different international schools with the ability to provide those potential factors that help create tolerance and understanding between students. As is evident, these schools are located in diverse environments. By studying these schools at a micro-level, issues of how international schools foster notions of tolerance and understanding through cultural diversity can be explored and analysed within the school context. This study outlines how the issues of cultural diversity and global harmony intersect in international schools. Many schools, not just international schools, are aware of the need to provide a framework for an emerging global structure that is not based on prejudice and privilege.

Background

The study is informed by the belief that "...For nearly two centuries, the citizens of modern nations have possessed a secular faith in the power of educational institutions to bring about increasingly "better" societies through the "improvement" of their young." (Lagemann & Shulman 1999). The citizens of these nation states may have disagreed over what type of society and citizen educational institutions should be shaping, "...but they have not lost faith, fundamentally, in the potential of pedagogy to produce this imagined future." (Lagemann & Shulman *op. cit.*). The rise of mass compulsory schooling has from the start been interconnected with the process of nation building. One of the major transformations that globalisation has forced on educators is the reduction in significance of the nation state and the emergence of an increasingly global culture. "As supranational forces threaten the nation from without, the rise of localism and of social movements and policies emphasizing local control and decentralization have shifted political and economic relations within nation-states"(Lagemann & Shulman, *op. cit.*).

There are, in reality, no recognized philosophical foundations underpinning the many international schools that exist today. There are many categories of international schools (Fox, 1985). A common thread is that recognition of diversity and international connectedness will lead to a more cohesive global understanding (Landis *et al*, 2004). It is an underlying belief of this study, that in a rapidly globalising world, all classrooms share some common attributes. The emergence of the Internet and other forms of information technology has changed the face of the classroom forever. This study is predicated on the belief that all schools are now more likely to be international in their outlook. While not all student and staff populations are as diverse as some of the 'enclave' schools mentioned by Fox (*op. cit.*) and Hayden and Thompson (1998), the need for all schools to be global in their perspective is paramount.

This study explores those factors associated with greater awareness of cultural difference that are responsible for increased levels of tolerance. The study draws on student and staff perspectives, staff methods of dealing with conflict (intercultural conflict styles), as well as school policies and curriculum to make preliminary findings and provide direction for future research in this new and under-explored field. Does, for example, the introduction of a program or programs, such as those offered by the International Baccalaureate Organization (IBO) provide schools with genuine tools for dealing with the complex job of equipping students of the 21st century a path or framework for future conflict resolution as well as entry into the labor market?

Theoretical Perspective

Much of the research undertaken on intercultural sensitivity has focused on individuals and how they adapt to different cultural environments. Little research has been done on how schools, in particular international schools, deal with intercultural tension. It is important to mention at this stage of the paper, that the four schools chosen for this study were not chosen because they have problems. In fact, the opposite is probably a more realistic appraisal of the schools selected. A review of the research relating to intercultural sensitivity of individuals or groups of individuals, often exchange students, suggests that there are three psychological approaches to the study of culture contact. These may be summarised as:

- the culture learning approach,
- the stress and coping approach,
- and the social identification approach. Ward (2004, p. 187)

Ward prefaces her outline of the three theories by acknowledging that ‘Researchers cannot promise to deliver unassailable theory or unequivocal empirical outcomes that can address all questions in all contexts’ (*Ibid.*). This study is in congruence with her and further accepts that intercultural study is better informed with guiding theory than without it. The use of intuitive appealing psychological premises or even sheer ‘common sense’ can lead into unanticipated pitfalls. Ward gives the example of cross-cultural transition and adaptation as developed in popular books on ‘culture shock’ and the U-curve of adaptation. This account of the cross-cultural sojourn as a case of “cultural shock” was popularised by Oberg (1960) although the work was preceded by an earlier study by Lysgaard (1955) on Scandinavian Fulbright grantees in the United States of America.

The culture learning approach concentrates on the processes by which people acquire culturally relevant skills to survive and thrive in their new environments and to interact effectively across cultural lines. Attributed to the early work of Argyle and Kendon (1967), this approach suggests that the social behaviours of interacting persons represent a mutually skilled performance and that interpersonal friction results when the performance breaks down. This is usually due to one (or more) of the participants being unable to regulate the social encounter skilfully. The differences between cultural groups in language of communication and rules for social behaviours and conventions customs means that there is a much greater risk of unsuccessful, confusing and unpleasant experience in intercultural encounters. International schools provide a potentially treacherous arena for such intercultural conflict.

The cross-cultural tension between groups is diminished when the contact cultures are similar. The majority of research undertaken on intercultural sensitivity is overwhelmingly European / Western focused. More specifically, students from the culturally “far” group (Middle Eastern and Asian countries such as Egypt, Saudi Arabia, Indonesia, and Japan) experienced more difficulties than those from the “intermediate” group (Southern European and South American countries such as Italy, Spain, Venezuela, and Brazil) and the “near” group (Northern European countries such as France, the Netherlands, and Sweden). Ward and Kennedy’s (1999) research converges with these findings and suggests that cultural and ethnic similarity is generally associated with fewer sociocultural difficulties. (Ward, 2004, pp. 189-190)

Berry (1997) popularised the stress and coping approach in his review of acculturation, immigration, and adaptation. He highlighted the significance of life changes during cross-cultural transitions, the appraisal of these changes, and the selection and implementation of coping strategies to deal with them. Janet Baker⁴ referred to students in her experience “sticking with their own”.

... in my experience from seeing these students in this school I think that on the whole they do work really well across cultures. I think particularly grade 11 and 12, I’m really impressed with the way, you know, in the same class you’ve got a complete mix of nationalities working together and integrating really well. Perhaps there are, and that’s in the majority, there are a few who withdraw and just want to stick with their own. I think in a sense that’s only natural.

Ward (op. cit.) finds that on the macrolevel, characteristics of the society of origin and the society of settlement are important. Discriminating features of these societies may include social, political, and demographic factors such as ethnic composition, the extent of cultural pluralism, and salient attitudes toward ethnic and cultural out-groups. Ward asserts that on the microlevel, characteristics of the acculturative experience exert influences on stress, coping and adaptation. She draws on the earlier work of Berry who distinguishes between influences arising prior to and during culture contact⁵. The importance of such factors as personality or cultural distance prior to cultural contact and social support and acculturation strategies after cultural contact is clearly supported by the data produced in this study. Stephanie Brown had this to say about the difference cultural distance can make to individual students in her school.

I think in an international setting it actually is a lot easier than it is in a public setting, because I know I have seen less issues here than I did back in Toronto with the interracial, intercultural interactions between students. I think here the students are a lot more aware because they’re not living in their home country, they’re living in a host country and many of them lived elsewhere before they came here.

The final approach, social identification, is concerned with cognitive aspects of culture contact and emphasises the significance of identity and its implications for

⁴ All teachers interviewed in this study signed a consent form agreeing to be interviewed while remaining anonymous. In order to ensure their privacy, they have all be given pseudonyms.

⁵ Much of the work relating to the stress and coping approach has been undertaken by researchers concerned with short term cultural exchanges such as Zheng and Berry’s (1991) study of Chinese sojourners in Canada. Another study by Chataway and Berrys (1989) of Hong Kong Chinese and French and Anglo-Canadians had similar findings. For a more complete account of expectation-experience discrepancies see Landis *et al.* (2004, pp. 192-194)

intergroup perceptions and relations. The theories within this domain are multifaceted and concentrate on the measurement of identity; identity development, maintenance, and change; the relationship between identity and acculturation strategies; and the cognitive processes underlying inter-group perceptions and relations (Ward, 2004, pp. 189-190). Ward points out that this approach is not as straight forward as the other two with a single theory to unify the field. The boundaries of the cognitive approaches to acculturation are fuzzier and more permeable than the affective (stress and coping) framework and the behavioural (culture learning) approach (Ward, *op. cit.*, p. 195).

The three theoretical frameworks identified above stress different aspects of intercultural sensitivity. The first, culture learning, stressed the importance of cultural skills and introduced the construct of sociocultural adaptation. As Janet Baker stressed in the earlier quote, students at international schools seem particularly apt at dealing with sociocultural adaptation. The second stress and coping emphasized the emotional components of culture contact, especially psychological adjustment during cross-cultural transition. Social identification, the third framework, dealt with selected elements of social identity, acculturation processes, and intergroup perceptions and relations⁶.

Research Questions

There were a number of key questions guiding the research project. How do curricula in particular the International Baccalaureate Organisation's (IBO) Junior Years Programme (JYP) and Middle Years Programme (MYP), student and teacher intercultural conflict styles and levels of student and teacher involvement in intercultural issues, influence positive school outcomes? What do teachers and students believe are the supportive factors that schools need to create an 'atmosphere of tolerance and understanding' in schools and classrooms? Where does the process of 'convergence of ideas and cultural differences' take place in international schools?

Participants

The project investigated four international schools. The schools selected had a wide diversity of students from all over the world. All were English speaking or bilingual schools with a large number of students with Non English Speaking Background (NESB) and a faculty with a diverse array of nationalities and experiences. The selected schools used a variety of different curricula. The International Baccalaureate Organization's (IBO) Junior Years Program (JYP) and Middle Years Program (MYP) was used by UNIS Hanoi. The French American School of San Francisco used the French Baccalaureate and International Baccalaureate as well as the American High School Graduation certificate. The International School of Sydney used the New South Wales Higher School Certificate and the Lycée International de Cévenol used the French Baccalaureate. The participants in the study were self-selected. The contact person in the schools circulated an email to staff and students with a brief summary of the project asking for those who were interested in taking part to sign up on

⁶ Intercultural training specialists have undertaken the majority of research undertaken in the field of intercultural sensitivity. Organisations such as the Intercultural Communication Institute in Portland Oregon run courses for workers employed by multinational organizations that assist in the placement of workers into foreign countries. As mentioned earlier in this paper, very little work has been done on intercultural sensitivity in international schools.

a white board or contact the researcher through email or phone. The interviews were generally done over a four-day period with student focus groups taking place during breaks or in some instances after school.

Research Design and Data collection

This project took place over a 20-month period. Qualitative data was collected through a series of interviews with staff and through focus groups with students. The number of interviews with staff varied from school to school. Focus groups were used for the students in their 10th and 11th years of schooling (n=6-8 per focus group). The interviews and focus groups were conducted on the school premises and were audio recorded and transcribed. The interviews were semi-structured and addressed a range of questions, allowing teachers and students to identify what they saw as the key issues. Focus groups enable the researcher to gather large amounts of information in a limited period of time. In working with students focus groups offer participants a safe environment where they can share experiences, beliefs and attitudes in the company of their peers. Focus groups with young people are a less intimidating research method than the individual face-to-face interviews. (Lagemann & Schulman, 1999). Some schools were visited twice enabling follow up interviews while others could only be visited once.

Summary of Findings

The interviews carried out were transcribed and their responses were grouped into response categories. Teachers of primary and secondary students were not differentiated nor were gender differences made. Student focus groups were similarly transcribed and responses grouped according to categories developed during the data collection phase of the project. "The research process, though it can occur in a rambling manner, is best done systematically by following certain operating rules" (Charles, 1998 p. 13). Research in international schools is problematic. Schools are often located in locations that make visiting more than once difficult. The school at Cévenol is located in Chambon sur Lignon in the mountainous region of the Auvergne. Making it there by public transport is a major challenge. The other three schools in Hanoi, San Francisco and Sydney were more accessible. The principle of generalizability implies that findings of research can be applied or generalized to other individuals and settings. As noted in the introduction to this paper, international schools are difficult to categorise and making assumptions about how other schools will deal with similar problems is not straightforward. Holmes (1981, p. 36) notes, "Too many decisions, prepared by planners and adopted by those who employ them, are presented as valid panaceas". There are no universal panaceas to the creation of 'global citizenship' or 'education for "international understanding"'. The research undertaken in this study does offer some suggestions based on the experiences of teachers and students at international schools, arguably the cutting face for dealing with intercultural understanding and the creation of a harmonious planet.

Educational purposes and processes have been directed toward ensuring national unity and social integration through passing on a purportedly shared national culture, transmitting democratic values and ideals, and providing the skills and credentials required by the economic structure of each nation-state, capitalist or socialist... Debates

about educational purposes and practices, however, are taking on new meaning and significance in this era of globalization. (Lagemann, & Shulman, *op. cit.*, p. 122)

The questions driving this project may be grouped into three categories. They revolve around teachers, students, and curricula. The interview responses below are indicative of overall trends or clusters of responses and represent the direction of the majority of replies to questions. Not all those interviewed would be in agreement with the majority position as would be expected in any study of this nature. The two major actors considered in this project then were teachers and students. Some of the teachers interviewed were also parents of students at the school and often spoke as a representative of one or the other category but there were insufficient interviews with parents to justify a separate category.

The Teachers

It is difficult to distinguish the difference between a teacher in an international school and a teacher in a national⁷ school. Generally the international teacher starts off being trained in his or her own country of origin and then after a period of teaching they gain a position in an international school. Not all teachers making the transition stay in international schools but many, like Jacques, do and find it difficult to imagine returning to their own country to teach again.

... So I studied in France, in Paris, got my teaching credentials there. Studied two years in Paris and moved in 1981 to San Francisco. So for many years I was just teaching world history and Geography for 3-4 years and after I became Head of Department for Humanities and after the Director of French studies so I still teach but only 4 hours per week. So I am as you can see basically taking care of a lot of paper.

Jacques is unusual in staying in the one school as most teachers working in international schools move fairly regularly, 2-3 years is typical of a length of stay in an international posting. Many schools offer bonuses at the end of a contract of two years to ensure teachers stay for a minimum of two years. More typical of a career path of an international school teacher is that of Lauren, in her fifth year teaching in Hanoi. Lauren completed her compulsory schooling and university education in Canada. She then had several teaching experiences.

... and after that I started to teach on an Indian reservation in northern Canada, which is a fly-in reserve. No roads leading there, and I taught there for one year. After that I flew over to England and took a ... course at the University of Kent and landed a job in Lisbon, Portugal, teaching English mostly to adults. That was followed by a year and a half in Japan, in Tokyo. I was managing a language school there and teaching high school students up to adults. But again, most of the students were adults, very motivated students. Then I went back to Canada for five years and worked in the middle-school system, public school system. Went overseas again, four years in Manila

⁷ The difference between an international school and a national school is reasonably simple. A national school is primarily concerned with the education of the local student population and generally follows the national curriculum or that of the State/Province or Territory. Some schools that would be classified as national schools may also be classified as international schools if they offer alternative, international curricula and teach students from other countries who may be returning to their own country on completion of their schooling. International schools offer curriculum to meet the needs of many nationalities and cultures and generally cater for students other than those from the host nation.

in the Philippines, international school in Manila and that was followed by two years in Turin, Italy where I was the elementary principal.

The majority of teachers interviewed had no specific training to work in international schools. The reality is that there are very few courses globally that prepare teachers to work in international schools. There are many Masters degrees that have a bias toward international curricula topics such as globalisation, international affairs, intercultural principles and global poverty, but very few that focus on professional development of international school teachers. The exception was Kathy who was trained in Finland and after spending a year as an exchange student in Australia and living in France decided she would enrol in a new Finnish programme..

... I didn't plan to become a teacher at all, but there was this new programme in one university in Finland ... which is up north. I'm from Lapland, myself, in the Arctic Circle. So, this is close by but not exactly in my town, and this programme was teacher training. It's called the International Teacher Training, and the idea behind it is – it was the year when Finland was joining the EU and the idea was that, OK, we will be taking more foreign people, we need to know how to teach people from different backgrounds. Nowadays we call it Multicultural Teacher Training, or we talk about interculturalism. Yes, so the idea was that – there were twenty of us that were accepted into the programme and we were trained to kind of know a lot about different countries' education systems and their political systems and all sorts of things, and then a lot about culture, all sorts of things about interculturalism and intercultural sensitivity and things like that.

The majority of teachers were trained in their country of origin and had little or no preparation to work in another cultural context. Several, like John, had taken on further training after teaching in international schools for a period of time. John is a British citizen who was born in Cheshire in the north-west of England and spent his childhood in Crew. He went to university in Yorkshire in the north of England and then spent his early teaching career in East London. After five years there, he went overseas and spent six years in El Salvador and was in his sixth year teaching in Vietnam ...

Interviewer Can you tell me if you had any special training when you made a transition into teaching in international schools? Did you have any preparation for that?

John: No, there was no preparation. After going overseas, I did a Masters with Bath University on international education. But that was not until I'd been in international education for four years, before I started to do that. I think being in international education for four years made me realise it would be good to do something like that.

Others like Janet had taken part in some type of exchange programme either as a student or as a teacher. When asked if she had done any courses at university or anything like that to prepare her for teaching in an international school she replied:

Janet: Particular to international education, no. But I was given an opportunity to do part of my teaching practice in a school in the States. So I did have an opportunity. Most of my teaching practice was done in the UK, based around the University of Nottingham. But they had an exchange program so that I got to go to the States and

have four weeks of teaching practice there. I felt that was important for me. Again, bearing in mind that I knew I wanted to work overseas and (had a) very good grasp of the British education system, having been through it myself and having done my qualifications over in the UK. I knew a bit about the US system but felt that I would be more marketable if I knew a bit more. So I really pushed to go on that exchange and so I did that.

When Janet was asked if it were necessary to have some form of training before teaching in an international school she commented that to work overseas you are a person of a certain sort of mentality anyway and was unsure how much you could be taught in advance. She did think that it could be valuable to have some preparation if you were going to teach in an IB school.

The teachers interviewed were asked for their thoughts on intercultural sensitivity, what it meant to them. They were then asked to talk about ways that intercultural tension could be dealt with if and when it occurred. Panos, Hanoi, had this to say.

Panos I don't have a ready answer ... they communicate – language is not a barrier to them. So if you just watch, observe four-year-olds on the playground, I think they're the most tolerant people in the world because they don't have the preconception of what it is to be different and what it is to be a certain nationality. The other thing is that the kids who go to an international school are mostly children coming from bilingual or bicultural families already, and a lot of times they are from somewhere, they were born somewhere and lived their first few years somewhere and now they're in another country, so to them they're more like citizens of the world ...so, when I think of tolerance, it's not an issue at the age group I work at.

Heather, a teacher in Hanoi sums up the perception of teachers regarding parental involvement. When asked if she thought that there was a role for schools to help parents deal with intercultural tension she had this to say;

I would say the practical answer is: perhaps you could offer a workshop to interested parents. Perhaps you could disseminate information to parents about what you're trying to do, but if your goal is to alter parent perception, to alter parent behaviour, I'd say that's not realistic within a school day, a school year, a school curriculum, what could you hope to accomplish? I think that the first order of the day is to help the students.

The perception of teachers to parents could best be summarised as important but not easily dealt with in the school context. The Parent Teachers Association (PTA) supplied the most important connection point for the school with parents. Milly, Hanoi had this to say; "... they have a PTA, so you have people from different countries that are working together, and that would be a venue for discussion of cross-cultural issues or cross cultural problems that might come up".

The students

Students are in a different category to teachers. Most teachers have chosen to teach in an international school. Most students have had little choice about where their parents have taken them. The majority of students taking part in focus groups for this study had been in more than one international school and several had spent little time in

a national school. The three examples below are typical representatives of student's in international schools.

“ I'm Belgian-American. I was born in India, down south in a hill station. I lived there for three years and then my family moved to Hong Kong, there for about five years, and then I moved to Vietnam, first in 1995-96 and I was here for about four years. Then I went to the States for two years and I went to a public school, and then I came back here in ninth grade, so this is my seventh year in Vietnam” (Charlotte).

“I'm South African American. I was born in South Africa and I lived there till I was seven. I've moved around to Laos, Nigeria, Cyprus, Azerbaijan and Washington DC so I've been to four international schools, and I've been here for about a year” (Lucy).

“... I am German as well. I was born in Germany but then moved around. The only time I lived there was between second and fourth grade. After that, I went to Zimbabwe, where I lived- went to an international school from fifth grade to eighth grade, and then I've been here (Hanoi) from ninth grade to eleventh grade now. That's two years” (Trevor).

When students were asked for their thoughts on what it meant to be inter-culturally sensitive there were a variety of responses. Charlotte equated inter-cultural sensitivity with “... just the idea of being able to be in a place where you have many different people from places and cultures that can, kind of, live together”. Nancy had this to say, “... whether you will respect other people's culture, whether you're senses are ready to adapt to other cultures”.

Trevor brought up a dilemma that international students faced. The students in several focus groups talked of this loss of identity and suggested that it was one reason why intercultural differences were less evident than in more conventional national schools where there was a homogenizing tendency. Unless there was a dominant cultural group within an international school, the students were unaffected by the tendency to conform to a perceived norm.

“... one problem, probably, of being in an international school is that sometimes you lose touch of your origins. For example, for myself, I don't consider- like, when I wake up I don't think I'm German. I'm just myself, and I'm an international person.

Maybe it's a new kind of culture, but in a way it can be sad to lose your own culture, and that is a problem of being in an international school, even though you get in touch with many other cultures”.

Penny spoke of her sister rather than her self in the following quote about the same question of belonging.

“I haven't experienced losing my origin so much because out of my family, my two sisters, I've been the one to live in Holland the longest. And my sister, she lives in Australia now. The thing that scares her sometimes at night is that she doesn't know where home is and she'll call us and she'll be really upset ... Sometimes I just miss having a home and a real place where I belong”.

Edwards (2002, p. 50) demonstrated in her study that students found it difficult to identify their cultural identity; “A few students noted that they did not feel as though they had a particular cultural identity, rather choosing to question their identity as either being ‘International’ or non-existent”. An earlier study by Langford (1998) argues that Third Culture Kids (TCK’s) combine elements from each culture and the international lifestyle they live creating a third culture and thus “creating a commonality with others of similar experience” (Langford, 1998, p. 30). Erwin and Coleman (1998, p. 25) found that cultural identity is not an easy process for students to attain, especially those who have spent less than five years in a new country. Schaetti (1993 as cited in Langford, 1998, p. 38) felt that international schools “...have an invaluable role to play in the issue of cultural identity which overrides and encapsulates all of the mobility issues”. Students taking part in the focus groups felt that learning a foreign language helped break down intercultural tension.

“I think learning the language is the best way to become familiar with culture, and therefore I think we should have a class here to learn Vietnamese, so let it be just the basics, so we can understand the people, our neighbours and so on” (Nancy).

Some students in directing behaviour to other cultural groups saw the role of the parents as significant but often students felt the need to keep their parents in line when it came to recognising differences between cultures.

“... but when you come to an international school you see all different sorts of people and you hear their point of view, and then you sort of start teaching your parents about, you know, ‘These people are actually not that bad, because they grew up in a certain environment which was totally different to yours’. ... and your parents learn from you and they’re grateful for that” (Lucy).

The curriculum

The role of the curriculum was considered very important in the creation of a positive school environment. Kathy felt that the teachers were all from such different backgrounds that it was necessary to ensure that they were all working together.

“...of course everybody teaches in their own way, but curriculum can kind of ensure that we’re all going pretty much in the same direction as everybody else ... its not just floating around and everybody doing their own thing and at the end noticing that we all did it the way we’d learnt it”.

Many teachers considered the International Baccalaureate Primary Years Programme as a positive curriculum, especially for encouraging intercultural sensitivity; “... and one of the reasons why I believe in PYP is because that is the place where you can actually promote interculturalism” (Kathy.). Another teacher, Heather, put it this way; “... so yes, I think curriculum plays a part because it can give you permission to spend time on those topics, those activities, that will allow you to explore the notion of tension and compromise and resolution...”. Robert felt that the curricula was key in promoting intercultural sensitivity.

“Oh I think that it is key, one of the keys. What you teach, how you teach, who teaches it are all sort of co-mingling elements in my opinion and again having sort of evolved from the State curricula of California Public Schools to embrace a different brand of education internationally, and more recently the IB. I have learned that curricula is very key to what a school says it is about.

The choice of curriculum in international schools remains a critical factor to outcomes expected from school boards and principals. As Robert noted the choice is not always straightforward. The IB has been one of the major curriculum choices for international schools for the past 36 years but alternatives based on ‘hybrid’ mixes such as the San Francisco adoption of the French Baccalaureate and IB are common. Similarly the American Advanced Placement International Certificates or Advanced International Certificate of Education (AICE) (University of Cambridge, International Examinations) offer alternative high school leaving diplomas. The neo-liberal doctrine of choice is not restricted to parents within national education systems. International parents are well aware of the benefits available to their children of international education curricula and their pressure is felt and exerted when international schools regarding curricula selection make choices.

Discussion of Results

International schools are complex organizations that are difficult to classify as the creation of categories excludes some and includes others. There is much written about the classification systems as evidenced in the introduction to this paper. The schools used in this study were all international if the definition of Gellar (1981) is applied as they welcome pupils of many nationalities and cultures. The focus of this study was on intercultural sensitivity and how international schools deal with intercultural problems should they arise. International school teachers are unique. They generally have little if any training specifically relating to international schools. Melnick and Zeichner (1995) and Bennett (1995) believe that building a cultural consciousness amongst pre-service teachers is essential to mainstreaming multicultural curricula commitment into the classroom at all levels. Bennet goes one step further in asserting that pre-service teachers’ need to be versed in change from monocultural to multicultural understanding. Maintaining an appreciation for different cultural viewpoints will help pre-service teachers develop a better understanding of their students and infuse multicultural education in the curriculum. Regardless of which position is taken relating to pre-service training, it is evident from this study that teachers are the single most important factor in the creation of a harmonious school environment. The teachers interviewed felt the structure of the school was an important component in the creation of a tolerant school environment.

The curriculum, especially the IB Junior Years Programme and Middle Years Programme helped in the creation of a positive school environment. There were significant differences between the international schools in this study. The school in Hanoi, a developing nation, was critiqued by some of its staff as existing in a vacuum - it was not mixing with the indigenous Vietnamese. The other three schools were located in the developed world. Staff talked of teachers and students living in a ‘bubble’ and failing to integrate into the local culture.

Well, I believe ideally that education is a community process and that it isn't – as it occurs here, education is rather abstracted from ordinary life. In fact, the life of these students is rather abstracted from reality, when you think about it! You know, I mean, they come here, they get a sort of sanitised package of education, the IB programme included, and then they, you know, they go home to their compound and they go out on the weekend to their western clubs or they go and have their international community friends ... (Gerry, Hanoi)

Engle and Engle (2002) talked of students on cultural exchange programmes setting up a virtual parallel world. The creation of such a space enables the student to block out any real contact with outside cultural groups. Students living in foreign countries for any period of time, five years is suggested as a minimum to become immersed in another culture are less likely to do this than short-term cultural exchange students. The experiences cited in Grunzweig and Rinehart's (2002) *Rockin in Red Square* are generally referring to short-term visits.

Students were aware of the need to be interculturally sensitive. Differences of perception were noted in focus groups depending on how long students had been living in the international school environment. Students talked of definite levels of engagement depending on both the personality of the student and the length of time abroad. Edwards (2002) noted that students cultural identity was in its formation stage while at school and Langford (1988) found that Third Culture Kids combined elements from each culture "creating a commonality with others of similar experience". While some students felt their parents were influential in directing their behaviour, others felt the need to keep their parents in line. Ali felt that she learnt much from the students in her school. "I really improved my sensibility as a teacher and also as an individual with my students here because you have to adapt to the students also they have to adapt to you..."

The role parents play in maintaining a harmonious school environment was unanimous across all schools. There was a perception that parents influence their students but that little could realistically be done to 'alter parent perception or behaviour'. Some students felt that they were in a better position to help their parents deal with different cultural groups as they dealt with them daily. Students also felt that the 'sort of person' you were of greater significance than your cultural background. Sports minded students tended to congregate together from what ever culture; similarly musical students or arty students were more likely to get on than any specific cultural groups.

The philosophy underpinning the school was felt strongly, especially with the United Nations school. The ethos or mission of the school was written in most classrooms and students in particular were aware of the need to 'walk the walk' rather than 'talk the talk'.

Conclusion

The difference between international schools and national schools is narrowing as people move more freely between countries. Global movements of large groups of people is more common in the 21st century than in any previous period of time. An inner city school in Sydney or New York, Sao Paulo or Quito might well reflect a similar cultural mix of students. The adoption of international curricula by a growing number of national schools as alternatives to the local qualification is also growing. There is much

to be learnt from the experiences of international schools and many national schools are recognising this in their curriculum choice and their teacher recruitment policies. The need to cover a wide range of subjects and diverse points of view shadows the ever growing hidden roles that schools need to prepare students for. The world is becoming increasingly complex and students are required to take on a widening array of responsibilities and repertoires. As evidenced in this study, students often teach their parents about tolerance and understanding.

An article in *The Australian* by Roberts (2006) felt that there was an "...obsession with teaching "tolerance" and that furthermore it was preventing students from making their own moral choices. The article felt that this was in turn undermining attempts to instil "Australian values" in schools. This paper has shown how teachers, students, parents, and curriculum combine in international schools to create a tolerant and humane world society. Some of the student's contribution to this global society is made at a personal cost to them. This closing quote from Penny speaks of this personal sacrifice. She was talking about visiting her sister in Australia and going to an old town with a friend of her sisters who said;

"Oh, this is where I played soccer when I was little! And this is where I fell and hit my head! And this ... and I just looked and I was like, "I wish I was part of that soccer team..." or something like that. Sometimes I just miss having a home and a real place where I belong.

This paper has touched on a number of issues that relate not only to international schools but to all schools. Intercultural sensitivity is needed in all classrooms. The division between international and national schools is increasingly being blurred as people move in search of work and a better way of life in increasing numbers globally. The legal and illegal movement of workers produce diverse classrooms in increasingly diverse regions of the world. The growth in numbers will increase the need to research how teacher's students and curricula can combine to create a truly global community of learners working together.

Bibliography

- ARGYLE, M., & KENDON, A. (1967). The experimental analysis of social performance, in L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 3, pp. 55-98). New York, Academic Press.
- BENNETT, C.I. (1995). Preparing teachers for cultural diversity and national standards of academic excellence. *Journal of Teacher Education*, 46, pp. 259-265.
- BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press).
- BERRY, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, pp. 5-34.
- CAMBRIDGE, J., & THOMPSON, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare*, 34 (2) pp. 161-175.
- CHARLES, C.M. (1998). *Introduction to Educational Research* (New York, Longman).
- CHATAWAY, C.J., & BERRY, J.W. (1989). Acculturation experiences, appraisal, coping and adaptation: A comparison of Hong Kong Chinese, French and English students in Canada. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, pp. 295-301.
- EDWARDS, L.K. (2002). *Friendship Patterns in International Schools* (University of Sydney, BEd Thesis).

- ENGLE, J. & ENGLE, L. (2002). Neither international nor educative: study abroad in the time of globalization, in GRUNZWIEG, W. & RINEHART, N. (Eds.), *Rockin in Red Square: critical approaches to international education in the age of cyberculture* (pp: 24-39). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- ERWIN, T. & COLEMAN, P. (1998). The Influence of Intercultural Experiences and Second Language Proficiency on College Students Cross-Cultural Adaptability. *International Education*, 28 (1) pp. 5-25.
- FOX, E (1985). International Schools and the International Baccalaureate, *Harvard Educational Review*, 55, pp. 121-126.
- GRUNZWIEG, W. & RINEHART, N. (Eds.), *Rockin in Red Square: critical approaches to international education in the age of cyberculture*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- HAYDEN, M.C., & THOMPSON, J.J., (1998). International Education: Perceptions of Teachers in International Schools. *International Review of Education*, 44 (5/6) pp. 549-568.
- HOLMES, B. (1981). *Comparative Education: Some Considerations of Method* (London, George Allen & Unwin).
- LAGEMANN, E.C. & SCHULMAN, L.S.(1999). *Issues in Education Research. Problems and Possibilities* (San Francisco, Jossey-Bass Publishers).
- LANDIS, D., BENNETT, J.M., & BENNETT, M.J., (Eds.) (2004). *Handbook of Intercultural Training* 3rd Edition (Thousand Oaks, California, Sage Publications).
- LANGFORD, M. (1998). Global Nomads, Third Culture Kids and international Schools in M. HAYDEN & J. THOMPSON (Eds.) *International Education: Principles and Practice*. (pp. 28-43) London: Kogan Page.
- LEACH, R.J. (1969). *International Schools and Their Role in the Field of International Education* (Oxford, Pergamon Press).
- LYSGAARD, S. (1955). Adjustment in a foreign society. Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, pp. 45-51.
- MATTHEWS, M. (1988). *The Ethos of International Schools* (University of Oxford, MSc Thesis).
- MELNICH, S.I. & ZEICHNER, K.M. (1995). Teacher education for cultural diversity: enhancing the capacity of teacher education institutions to address diversity issues. (Report No. NCRTL-RR-95-4). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- OBERG, K. (1960). Cultural shock: Adjustments to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, pp.177-182.
- PONISCH, A. (1987). *Special Needs and the International Baccalaureate: a study of the need for and development of alternative courses to the International Baccalaureate* (University of Oxford, MSc Thesis).
- SAMPSON, D. & SMITH, H. (1957). A scale to measure world-minded attitudes, *Journal of Social Psychology*, 45, pp. 99-106
- SANDERSON, J. (1981). *International Schooling: the 'mobile' pupil and his educational needs* (University of Oxford, MSc Thesis).
- STARR, S.F., (1979). International high schools: their time has come, *Phi Delta Kappan*, 60, pp. 743-744.
- THE AUSTRALIAN, (2006). 13th June, Roberts Jeremy. "Tolerance" slant is damaging education.
- TERWILLIGER, R.I. (1972). International schools-cultural crossroads, *The Educational Forum* 36, 3, pp. 359-363.

- UNESCO (1968). *Guiding Principles Relating to Education for International Understanding*. Recommendation No. 64 adopted by the International Conference on Public Education at its 31st session.
- UNICEF (1991). *Education for Development: report of the consultation* (Thonon-les-bains, France: UNICEF 24-27 January 1991).
- WARD, C. & KENNEDY, A. (1999). The measurement of sociocultural transition. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, pp. 636-642.
- WARD, C. (2004). Psychological Theories of Culture Contact and Their Implications For Intercultural Training and Interventions in Landis, D., Bennett, J.M., & Bennett, M.J., (Eds.) (2004) *Handbook of Intercultural Training* 3rd Edition (Thousand Oaks, California, Sage Publications).
- ZHENG, X., & BERRY, J.W. (1991). Psychological adaptation of Chinese sojourners in Canada. *International Journal of Psychology*, 26, pp. 451-470.

Plurilinguismo na Universidade da Madeira: um caso de multiculturalismo

Ana Isabel MONIZ
Helena REBELO
Universidade da Madeira (Portugal)

Resumo

Tem-se verificado que o corpo docente da Universidade da Madeira (UMa) é cada vez mais heterogéneo. Nesta universidade periférica, cruzam-se professores com realidades culturais distintas porque provenientes dos quatro cantos do mundo. O que acontecerá com os estudantes? Serão também eles provenientes de países e culturas diferentes?

Propõe-se uma análise desta realidade. Assim sendo, com diversas perguntas reflectir-se-á sobre este sistema universitário pequeno, mas aberto ao mundo e à diferença. De onde são originários os docentes e os estudantes da UMa? Que línguas falam? Há quanto tempo falam português? Fizeram algum curso de língua portuguesa? Há quantos anos vivem na Madeira? Como vêem a sociedade madeirense? Este estudo mostrará, por certo, os diversos lados de uma academia multicultural e plurilingue original. Poderá evidenciar a importância da diversidade linguística e cultural na educação universitária. O multiculturalismo e o plurilinguismo revelar-se-ão fundamentais no desenvolvimento dos jovens universitários, num mundo cada vez mais globalizado.

Résumé

Plurilinguisme à l'Université de Madère – Un cas de multiculturalisme

L'ensemble des enseignants de l'Université de Madère (UMa) est de plus en plus hétérogène. À l'intérieur de cette université périphérique se croisent quotidiennement des enseignants porteurs de multiples réalités culturelles parce qu'ils sont originaires des quatre coins du monde. Retrouve-t-on le même phénomène chez les étudiants?

Nous nous proposons d'analyser cette réalité, à partir de diverses questions concernant le système universitaire, ouvert au monde et à la différence. D'où viennent les enseignants et les étudiants de l'UMa? Quelles langues parlent-ils? Parlent-ils portugais? Depuis quand? Ont-ils suivi des cours de langues portugaises? Vivent-ils à Madère depuis longtemps? Comment voient-ils la société madérienne? Cette recherche devra permettre de montrer les divers côtés d'une académie multiculturelle et plurilingue. Elle devra souligner l'importance de la diversité linguistique et culturelle dans le cadre de l'éducation universitaire. Le multiculturalisme et le plurilinguisme seront, évidemment, fondamentaux pour le développement des jeunes universitaires, dans un monde qui se globalise à grand pas.

“Em toda a Terra, havia somente uma língua, e empregavam-se as mesmas palavras. (...) Os homens (...) disseram: «Vamos construir uma cidade e uma torre, cuja extremidade atinja os céus.» (...) O Senhor, porém, desceu, a fim de ver a cidade e a torre que os filhos dos homens estavam a edificar. E o Senhor disse: «Eles constituem apenas um povo e falam uma única língua. Se principiarem desta maneira, coisa nenhuma os impedirá, de futuro, de realizarem todos os seus projectos. Vamos, pois, descer e confundir de tal modo a linguagem deles que não se compreendam uns aos outros.

E o Senhor dispersou-os dali para toda a face da Terra, e suspenderam a construção da cidade. Por isso, lhe foi dado o nome de Babel, visto ter sido lá que o Senhor confundiu a linguagem de todos os habitantes da Terra (...).”

Gn 11, 1-9

A Educação apresenta-se como um espaço de memória e de conservação das especificidades culturais de qualquer indivíduo. A Língua e a Cultura assumem-se como veículos de perpetuação da alma de um povo e, por conseguinte, a forma de expressão de um imaginário de pluralidade e de diferença numa das suas múltiplas formas de abertura ao diálogo com o Outro. É, deste modo, evidente que, nos nossos dias, as competências em línguas estrangeiras se tornaram cada vez mais indispensáveis aos cidadãos para trabalharem eficazmente no seu país, como em qualquer outro lugar do mundo. Dominar outras línguas e, assim, também, outras culturas, além da materna, é uma maneira eficaz de ultrapassar as diferenças culturais do Outro e a possibilidade de dar resposta à tendência actual de um mundo que tende cada vez mais para a globalização, “o magma universal de imagens e vozes”, como lhe chamou Eduardo Lourenço (2001, p. 105).

Neste sentido, o trabalho que nos propomos apresentar surgiu da vontade de saber da existência de outras línguas e de outras culturas na Universidade da Madeira (UMa), espaço onde todos os dias se cruzam docentes e discentes, cujos percursos de vida poderão, certamente, revelar uma considerável diversidade cultural. O objectivo de estudar a ligação entre *multiculturalismo*¹ e *plurilinguismo* na Universidade da Região Autónoma da Madeira (RAM) derivou, também, da constatação empírica do número de docentes e de discentes que falam outras línguas, além do português, ser tendencialmente, cada vez maior. Este facto levou-nos a pensar que muitos deles falariam essas línguas porque eram naturais de países estrangeiros. Um outro aspecto que nos permitiu relacioná-los foi verificar que a diferença era também fisionómica e de hábitos.

No início dos dezoito anos² de existência da Universidade na RAM, tanto os discentes, como os docentes, eram oriundos de Portugal, das suas diversas regiões, incluindo os Açores. De entre todas, destacou-se sempre, evidentemente, a da Madeira. Os luso-descendentes e os estrangeiros, pelos dados a que tivemos acesso, eram quase inexistentes nos primeiros anos. Actualmente, a situação está em franca mudança,

¹ Há quem preferia a noção de “interculturalismo” em vez de “multiculturalismo” por a primeira implicar a relação entre as diversas culturas e a segunda apenas constatar a diferença. Optámos, aqui, por não distingui-las, uma vez que podem ser sequenciais: descobrir a diversidade cultural será um primeiro passo e, consequentemente, num segundo, poderá haver trocas culturais. Daí, surgem as noções de “inter-multiculturalidade” ou “inter-multicultural” com a junção dos dois prefixos “inter”, que implica relação, e “multi”, diversidade. Ver, a este propósito, Andreia Lobo (2005, p. 32).

² Ver, por exemplo, Rui Carita, brochura do *Colégio dos Jesuítas do Funchal*, s. p., s. d.: “[Edifício] Adquirido pela Junta Geral e pelo Governo Regional, entre 1970 e 4 de Setembro de 1980, data do auto final de entrega, veio a ser cedido em 1988 à Universidade da Madeira.”

podendo vir a ter contornos interessantes nos próximos anos, visto a população académica tender a crescer e a diversificar-se. O fenómeno é bastante recente e merecia ser estudado, já que temos vindo a verificar, anualmente, que o corpo docente da UMa é cada vez mais heterogéneo. Neste ambiente universitário periférico e restrito, cruzam-se professores com realidades culturais distintas porque provenientes de diferentes países, alguns com carácter de permanência, outros apenas de passagem, como iremos ver mais adiante. Curiosamente, acontece o mesmo com os estudantes, uma vez que são também eles provenientes de países e culturas diferentes, facto que, em alguns casos, se deve aos programas europeus de intercâmbio promovidos pela União Europeia, ao abrigo de Programas de Mobilidade. Há-os, quer para estudantes, quer para docentes, dentro do espaço da União Europeia. Este intercâmbio é incentivado e apoiado por diversos programas, como ERASMUS/SÓCRATES, através do qual a UMa tem desenvolvido protocolos com várias Universidades de países europeus, nomeadamente com a Alemanha, Áustria, Bélgica, Espanha, Eslovénia, Finlândia, França, Inglaterra, Itália, Lituânia, Noruega, Polónia, Roménia e República Checa³.

Tendo o Departamento de Ciências da Educação em boa hora proposto um Colóquio onde o tema do multiculturalismo iria ser objecto de discussão, pensámos abordar o fenómeno que temos vindo a observar. Propomos uma análise desta realidade que entrelaça plurilinguismo e multiculturalismo, como consequência do esbatimento de fronteiras na abertura à livre circulação de pessoas, culturas e saberes. Assim sendo, com diversas perguntas reflectiremos sobre este sistema universitário pequeno, mas aberto ao mundo e à diferença. De onde são originários os docentes e os estudantes da UMa? Que línguas falam? Há quanto tempo falam português? Fizeram algum curso de língua portuguesa? Há quantos anos vivem na Madeira? Como vêm a sociedade madeirense? Para o efeito, a extensão da análise foi reduzida ao ano lectivo de 2005-2006, sendo a data limite Maio de 2006. Distribuímos o inquérito⁴ pela população académica, envolvendo os intervenientes directos no processo de ensino-aprendizagem, quer docentes, quer discentes. A recolha só ocorreu após ter sido dado um tempo suficiente para que pudessem preencher calmamente o inquérito, visto que pretendíamos recolher o maior número possível de dados. Num universo bastante circunscrito, julgamos ter conseguido uma amostra representativa da população a estudar.

1- Identificação dos inquiridos

O nosso estudo incidiu sobre os cerca de 2500 alunos de todas as licenciaturas da Universidade da Madeira inscritos no ano lectivo transacto e conseguimos uma amostra de 226 alunos, representativa dos diversos cursos de licenciatura. Relativamente ao corpo docente da UMa, dos 151 docentes de carreira, no ano lectivo de 2005-2006, obtivemos resposta a 78 inquéritos, ou seja, cerca de 52% de inquiridos. Nas respostas à pergunta 1.1 dos inquéritos, “Sexo/Idade” dos docentes (DOC) e discentes (DIS), verificámos, sem contabilizar as respostas em branco “Não Respondeu” (N/R), que o maior número foi do sexo feminino⁵: 200, sendo 156 DIS e 44 DOC, contra 105

³ Cf. www.uma.pt

⁴ Os cinco pontos que constituem o Inquérito com as respectivas perguntas (1- Identificação dos Inquiridos; 2 - Relação com o meio; 3 - Formação/Actividade; 4 - Idiomas; 5 - Resultados da Experiência na UMa e 6 - Observações) serão seguidos ao longo deste trabalho.

⁵ Na revista *Visão* n.º 709, de 5 a 11 de Outubro de 2006, encontrámos esta mesma ideia em “A vida num canudo”, pp. 60-66. No quadro da p. 63, com o título “País Ilustrado”, verificámos que as mulheres estudam mais do que os homens. Por exemplo, nos 5586,4 milhões de população activa portuguesa, 442,5

inquiridos masculinos: 33 DOC e 72 DIS. Nos docentes é irrelevante a diferença: 33 homens e 44 mulheres, além de uma resposta em branco. No que concerne aos alunos, obtivemos 71 respostas do sexo masculino e 155 do sexo feminino, o que nos permite confirmar a ideia de que existem mais discentes do sexo feminino, ou seja, 46,2%.

Como se poderá verificar no gráfico 2, para os parâmetros “Idade/Sexo” dos docentes (1.1 do inquérito), optámos por estabelecer as seguintes faixas etárias: menos de 29 anos; de 30 a 39; de 40 a 49; de 50 a 59 e de 60 em diante. Verificámos que o maior número de respostas se situou nos grupos dos 30-39 e 40-49 anos, destacando-se o considerável número de docentes do sexo feminino na casa dos 40-49 e dos 50-59 anos. Não obtivemos qualquer resposta dos inquiridos para a camada dos 60 anos em diante. No entanto, nas faixas até aos 29 e dos 30-39 anos, os homens estão sensivelmente em maior número. Olhando para o gráfico 2, concluímos que a média da idade dos docentes da Universidade da Madeira se situa entre os 40 anos. No que diz respeito aos discentes, a média de idades ronda os 20-29 anos. Pela leitura do gráfico 2a, constatámos que o maior número de respostas se situa entre as faixas etárias até aos 19 e dos 20 aos 29 anos, com particular incidência no segundo grupo. Como já vimos, predominaram as respostas das inquiridas do sexo feminino. Da análise global deste gráfico, destacámos as respostas das casas dos 30 aos 39 e dos 40 aos 49 anos, tendência que poderá vir a acentuar-se⁶.

No que respeita ao ponto 1.2 do inquérito (Gráfico 3) relativo ao país de origem dos docentes, embora Portugal seja a naturalidade predominante, é curioso verificar que encontramos diversas proveniências: Venezuela, França, Argentina, Alemanha, Zimbabué e Brasil. A América do Sul é a zona mais representada com três países, dois dos quais de língua espanhola. Segue-se a Europa com a língua alemã e a francesa, havendo apenas um país africano de língua oficial inglesa. Fazendo parte da comunidade académica, sabemos, no entanto, haver docentes de outros países, entre os quais Rússia, Vietname, China, Espanha, Itália, entre outros que, logicamente, não constituem objecto do nosso estudo.

Quanto ao país de origem dos discentes, esta situação, no geral, mantém-se. A maioria dos inquiridos é de nacionalidade portuguesa, havendo, contudo, como para os docentes, uma minoria de diversas nacionalidades. O segundo país mais representado, depois de Portugal, é a Venezuela (8%). Destaca-se, todavia, a Europa com três países da Europa de Leste, República Checa, Polónia e Ucrânia, aos quais se juntam Suíça e Itália. O continente africano também está representado com dois países de língua oficial portuguesa – Moçambique⁷ e Angola – e dois de língua oficial inglesa: África do Sul e Suazilândia. Por sua vez, mas sempre com o predomínio de Portugal, são menos variadas as origens dos pais dos docentes: Europa, com França e Alemanha, América do Sul, com Brasil e Argentina e Norte de África, com Argélia. É reduzido o número de estrangeiros, embora seja bastante variado. No que diz respeito aos pais dos discentes, mantém-se o predomínio da nacionalidade portuguesa, destacando-se outras

são mulheres com ensino superior, enquanto a população activa masculina com ensino superior é de 310,3.

⁶ Cf. Zélia Castro, 2005.

⁷ De acordo com o artigo 5.º da Constituição moçambicana (revisão de 1990), “na República de Moçambique, a língua portuguesa é a língua oficial”. No entanto, o Recenseamento Geral da População e Habitação, realizado em 1997, prova que o português é a língua materna de apenas 6% da população. O mesmo artigo 5.º da Constituição refere também que “o Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e uso crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos”, razão pela qual se poderá justificar a identificação, em Moçambique, de diversas línguas nacionais, todas de origem bantu.

proveniências tais como Europa (Espanha, Dinamarca, Suécia, Itália, Alemanha, Checoslováquia, Polónia e Roménia) e América do Sul (Brasil, Venezuela e Colômbia).

Para o ponto 1.3 - “Foi emigrante? Onde?”, há a salientar uma pequena taxa de docentes do sexo feminino que emigraram, sendo mais acentuado o caso dos docentes masculinos. Quanto aos discentes, a taxa de emigração é também reduzida, sendo idêntica em ambos os sexos. No gráfico 6, onde fazemos o balanço do conjunto dos docentes que emigraram, verificámos que 36% tiveram uma experiência de emigração. Como referimos, esta percentagem deve-se, essencialmente, aos docentes do sexo masculino.

Fazendo a síntese dos gráficos 5 e 6, observámos que a maioria dos docentes da UMA não teve uma experiência de emigração. No caso dos discentes (Gráfico 6a), constatámos que a percentagem de 13% é mais baixa para os docentes. No conjunto, é, portanto, maior o número daqueles que não emigraram: 83%. Em contrapartida, os países de emigração dos discentes são variados, tendo sido referidos doze: Roménia, França, Suíça, Inglaterra (incluindo as ilhas do canal: Jersey e Guernsey), Palestina⁸, Estados Unidos, Austrália, África do Sul, Suazilândia e Portugal para alunos estrangeiros.

DOCENTES/DISCENTES- SEXO
GRÁFICO 1

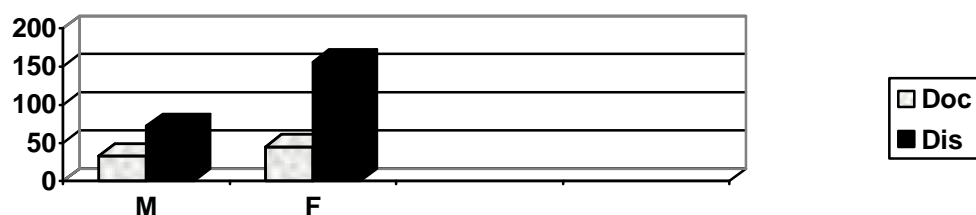


GRÁFICO 1 - Responderam mais discentes do que docentes e mais inquiridos do sexo feminino do que masculino.

DOCENTES - IDADE/ SEXO
GRÁFICO 2

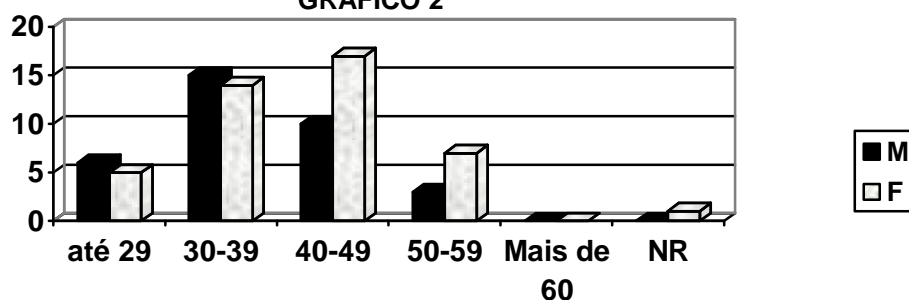


GRÁFICO 2 - As idades dos docentes inquiridos apontam para um corpo docente relativamente jovem.

⁸ Apesar dos conflitos do Médio Oriente e da questão política ser complexa, considerámos os territórios palestinos como um país. Aliás, foi também essa a interpretação de quem deu a resposta ao inquérito.

DISCENTES - IDADE/ SEXO
GRÁFICO 2a

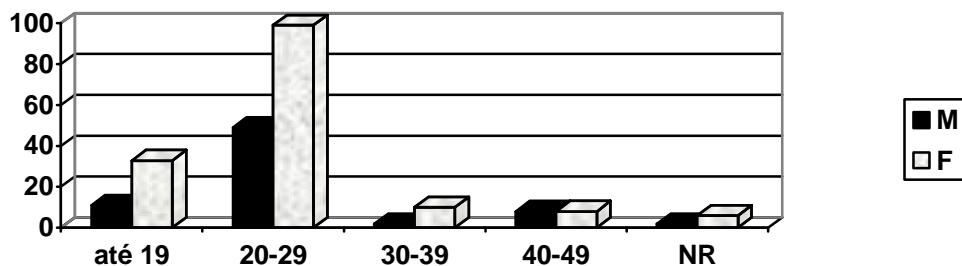


GRÁFICO 2a - As idades dos discentes inquiridos indicam alunos relativamente jovens.

DOCENTES - PAÍSES ESTRANGEIROS
GRÁFICO 3

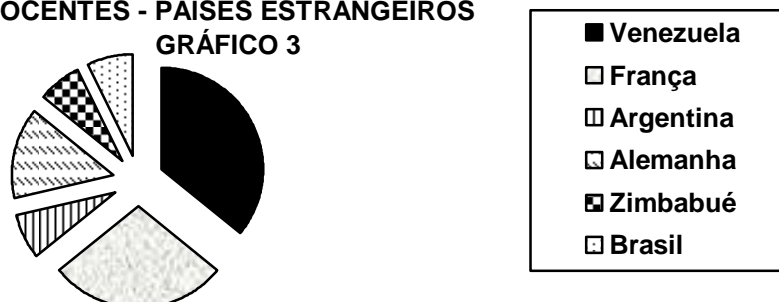


GRÁFICO 3 - Há um considerável número de docentes estrangeiros.

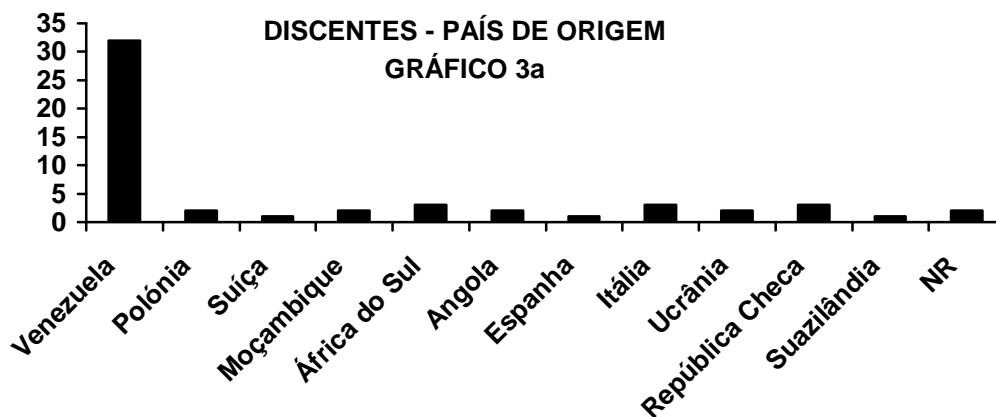


GRÁFICO 3a - A nacionalidade dos discentes inquiridos é maioritariamente a portuguesa, havendo um número considerável de estrangeiros.

DOCENTES - NATURALIDADE DOS PAIS
GRÁFICO 4

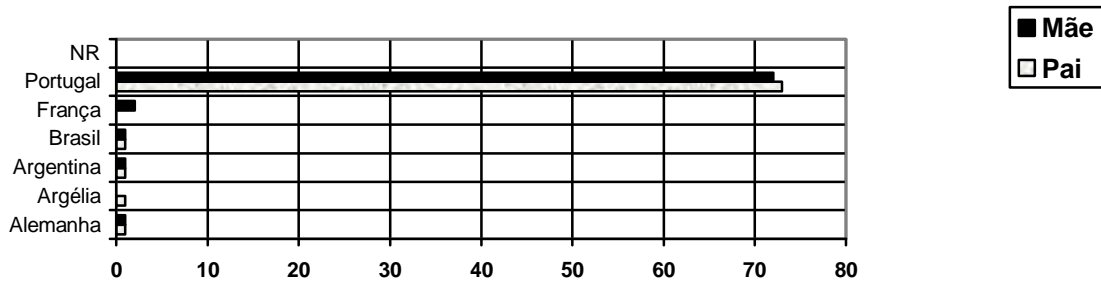


GRÁFICO 4 - A naturalidade dos pais dos docentes inquiridos é maioritariamente portuguesa, havendo um pequeno grupo de estrangeiros.

DISCENTES - NATURALIDADE DOS PAIS
GRÁFICO 4a



GRÁFICO 4a - Não considerando Portugal, os países de origem dos pais dos discentes são muito variados.

DOCENTES/DISCENTES - EMIGRAÇÃO
GRÁFICO 5

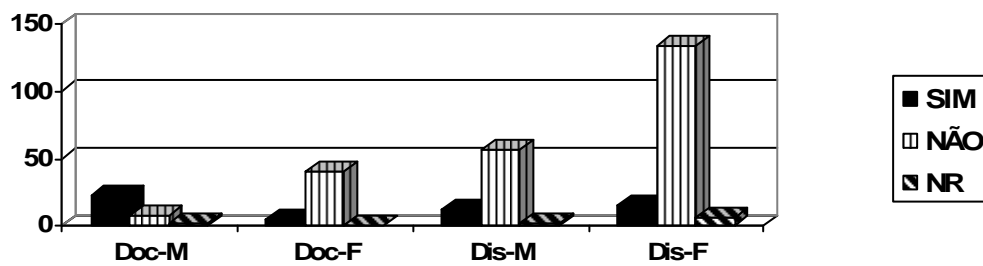


GRÁFICO 5 - É maioritário o número dos inquiridos que não emigrou, excepto no grupo dos docentes de sexo masculino.

DOCENTES - EMIGRAÇÃO
GRÁFICO 6

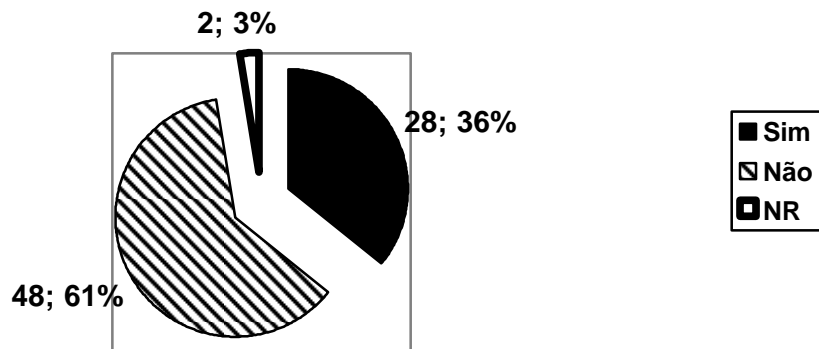


GRÁFICO 6 - No conjunto, é considerável o número de docentes que teve uma experiência de emigração.

DISCENTES - EMIGRAÇÃO
GRÁFICO 6a

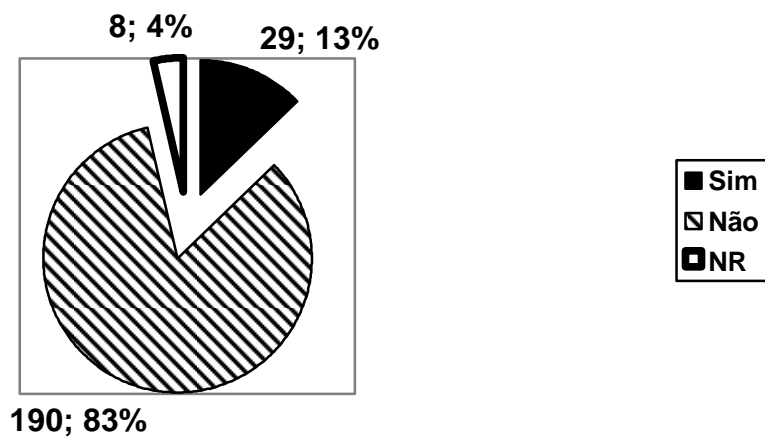


GRÁFICO 6a - É insignificante o número dos discentes que afirmou ter tido uma experiência de emigração.

DISCENTES - PAÍS DE EMIGRAÇÃO
GRÁFICO 6b

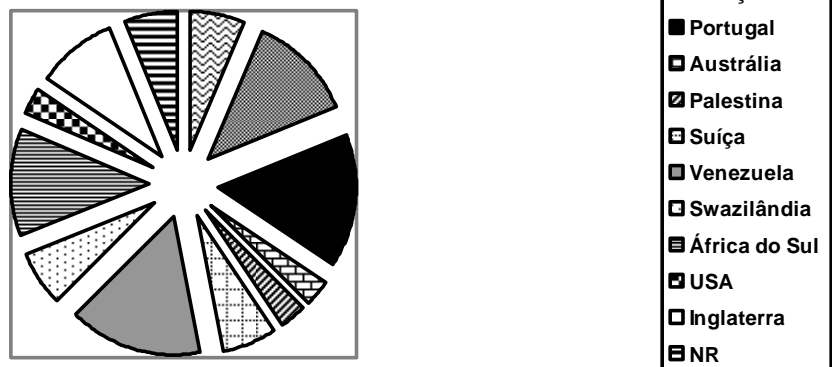


GRÁFICO 6b - O leque de países de emigração dos discentes é bastante alargado.

2 - Relação com o meio

Considerámos importante compreender a relação dos inquiridos com os meios onde vivem e partilham experiências: a região e a universidade. O primeiro, enquanto espaço aberto ao turismo, é bastante heterogéneo. O segundo, parte integrante do primeiro, sê-lo-á, logicamente, muito menos com uma população mais estável e fixa. Esta relação com o meio foi avaliada com três perguntas.

Para a 2.1., “O facto de, a 31 de Maio de 2006, residir no Arquipélago da Madeira é uma situação: Permanente/Temporária: Até 1 ano/ De 1 a 3 anos/ Mais de 3 anos” (cf. Gráfico 7), verificámos que, para uma grande maioria dos inquiridos, a razão de, a essa data, residir no Arquipélago da Madeira se tratava de uma situação permanente. Os dados de permanência temporária são irrelevantes, sendo, no entanto, mais acentuados para os discentes, até porque alguns deles são alunos do Programa Erasmus.

Por sua vez, à pergunta 2.2, “Considera o Arquipélago da Madeira e a Região Autónoma da Madeira como um meio multicultural e plurilingue?”, decorrente da análise do gráfico 8, constatámos que a maioria dos docentes inquiridos considera a RAM e a UMA meios multiculturais e plurilingues. É curioso verificar que os docentes consideram a universidade mais plurilingue do que a Região e sensivelmente menos multicultural do que a RAM. Para a maioria dos discentes, a UMA e a RAM são plurilingues, situando os dois meios praticamente ao mesmo nível. Uma larga maioria vê a Região e a Universidade como espaços bastante multiculturais, embora considere a RAM um pouco mais: 172 respostas em relação às 150 para a UMA. Portanto, docentes e discentes não têm a mesma perspectiva dos meios onde estão inseridos. Será por os primeiros terem uma experiência multicultural e plurilingue maior?

Finalmente, para a pergunta 2.4, “De que forma avalia a importância de uma experiência multicultural/plurilingue a nível académico?”, não surgiram respostas inesperadas, já que a quase totalidade dos inquiridos a consideram uma experiência muito importante (Gráficos 9 e 9a).

DOCENTES/DISCENTES - RESIDÊNCIA
GRÁFICO 7

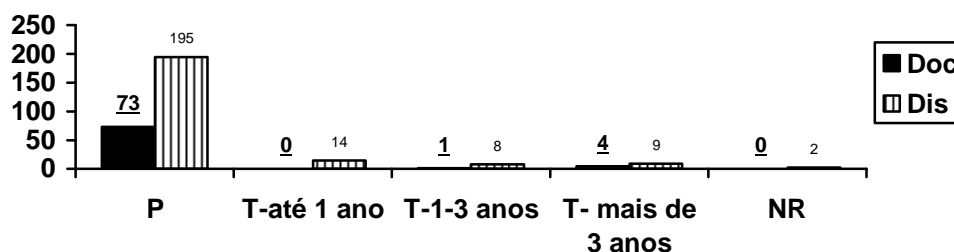


GRÁFICO 7 - Os docentes e discentes inquiridos consideraram maioritariamente a sua residência na RAM como permanente.

DOCENTES - RAM e UMa
GRÁFICO 8

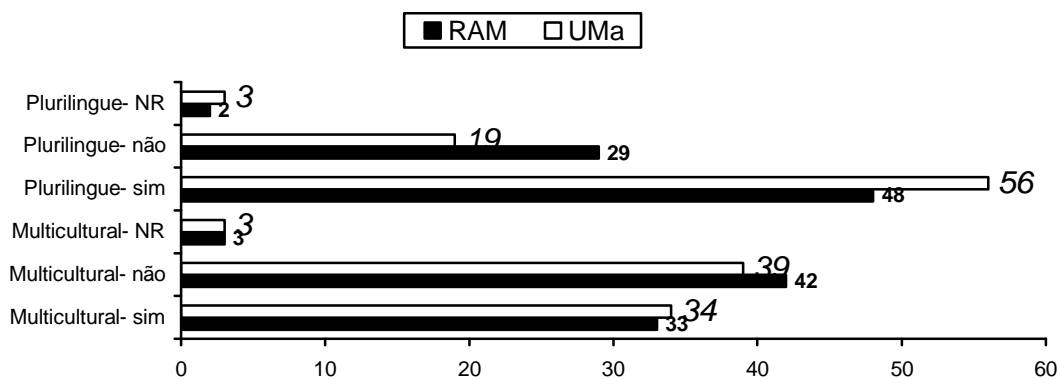


GRÁFICO 8 - Para uma ligeira maioria de inquiridos, tanto a RAM, como a UMa, são meios mais plurilingues do que multiculturais.

DISCENTES - RAM e UMa
GRÁFICO 8a

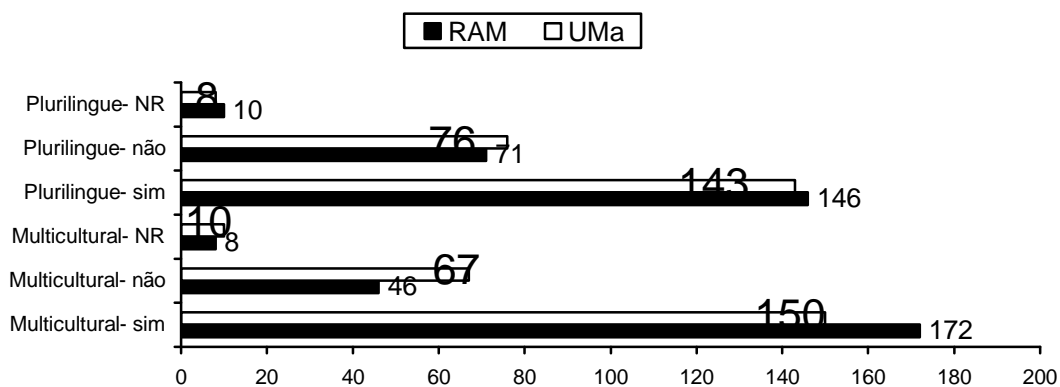


GRÁFICO 8a - Os discentes consideraram a RAM e a UMa ligeiramente mais multiculturais do que plurilingues.

DOCENTES
EXPERIÊNCIA MULTICULTURAL/PLURILINGUE NA UMa
GRÁFICO 9

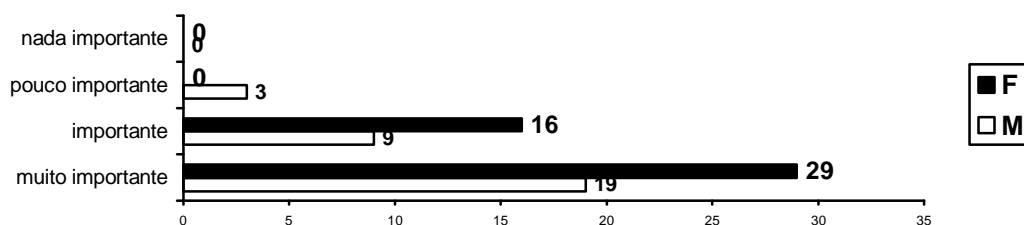


GRÁFICO 9 - Houve um maior número de docentes a considerar IMPORTANTE e MUITO IMPORTANTE a experiência multicultural/plurilingue no ambiente académico.

DISCENTES
EXPERIÊNCIA MULTICULTURAL/PLURILINGUE NA UMA
GRÁFICO 9a

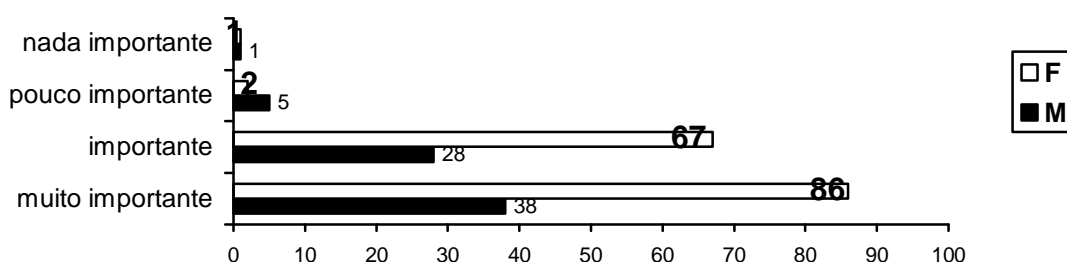


GRÁFICO 9a - Uma larga maioria de discentes avalia como IMPORTANTE e MUITO IMPORTANTE a experiência multicultural/ plurilingue na UMA.

3 - Formação/actividade

Com este ponto, procurámos averiguar a relação existente entre os inquiridos e o meio mais restrito, isto é, a universidade, tentando compreender o que teria motivado as suas opções. Estabelecemos, à partida, algumas delas, tais como “Qualidade de Ensino”, “I&D”, “Intercâmbio”, “Emigração”, “Família”, “Oferta de Emprego”, “Procura de Emprego” e “outros”.

De acordo com as respostas à pergunta 3.1, “Indique quais os principais motivos que o(a) levaram a desenvolver a sua actividade profissional na Universidade da Madeira”, Investigação e Desenvolvimento (I&D) foi a opção da maioria dos docentes, tanto do sexo feminino, como do sexo masculino. Seguem-se as razões familiares e a oferta de emprego para os docentes do sexo feminino. Quanto aos docentes do sexo masculino, são igualmente as razões familiares que predominam, além das de procura de emprego. No caso dos discentes, as razões são mais variadas. Contudo, em ambos os sexos, as opções recaem sobre razões familiares. Para um número considerável de inquiridos do sexo feminino, é também importante a procura de emprego, seguindo-se a qualidade de ensino, Investigação e Desenvolvimento (I&D), a emigração e a oferta de emprego. Para os inquiridos do sexo masculino, as razões são também variáveis, destacando-se, logo depois das razões familiares, a emigração, a qualidade de ensino, a oferta de trabalho, a procura de trabalho, Investigação e Desenvolvimento (I&D) e, ao mesmo nível, o intercâmbio. Há, porém, outras razões que levam os discentes a frequentar a UMA, como veremos infra.

Comparando os gráficos 10 e 10a, o principal motivo para os docentes desenvolverem a sua actividade na UMA prende-se com Investigação e Desenvolvimento (I&D), enquanto que, para os discentes, são sobretudo questões de ordem familiar. A par destas opções, referem outras, mais diversificadas, tais como a localização geográfica da Ilha da Madeira, o facto de não terem de sair da região (por já terem emprego, por não terem possibilidades económicas que lhes permitissem fixar residência noutro lugar), ou o facto de ser a Universidade da Madeira a única instituição de ensino superior a ter o curso pretendido (é, por exemplo, o caso dos cursos de Comunicação, Cultura e Organizações – CCO e Ciências da Cultura – CC). Alguns inquiridos mencionam o facto de escolherem a UMA com o objectivo de conhecerem outras culturas e de viverem afastados dos pais. Além daqueles que indicam estar na

Universidade da Madeira por vontade própria, há aqueles que apontam como motivo para estarem na UMa a obrigatoriedade de colocar a Instituição como primeira opção (caso do Ciclo Básico da Licenciatura em Medicina) e aqueles que, embora tenham tentado, não conseguiram colocação em nenhuma outra instituição do país. A ligação dos docentes e discentes à UMa é, portanto, multifacetada e exigiria uma análise mais detalhada, o que, evidentemente, está fora do nosso âmbito.

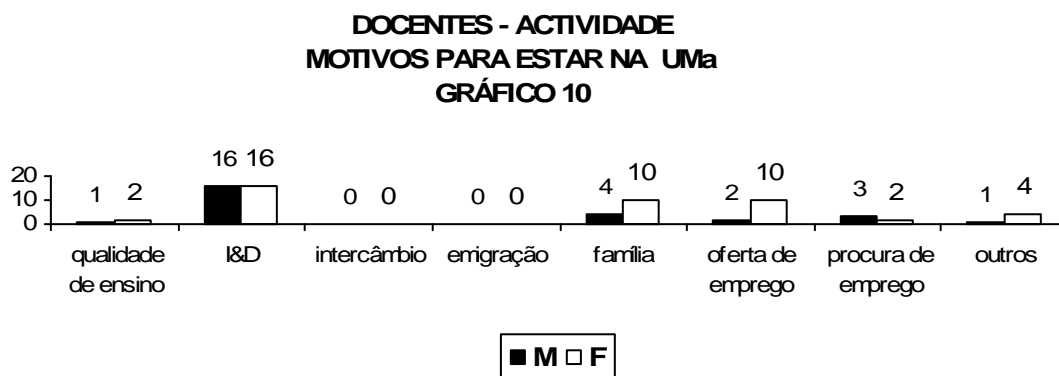


GRÁFICO 10 - O motivo que mais leva os docentes a optarem por exercer a sua actividade na UMa prende-se com o factor *I&D*, seguindo-se razões familiares.

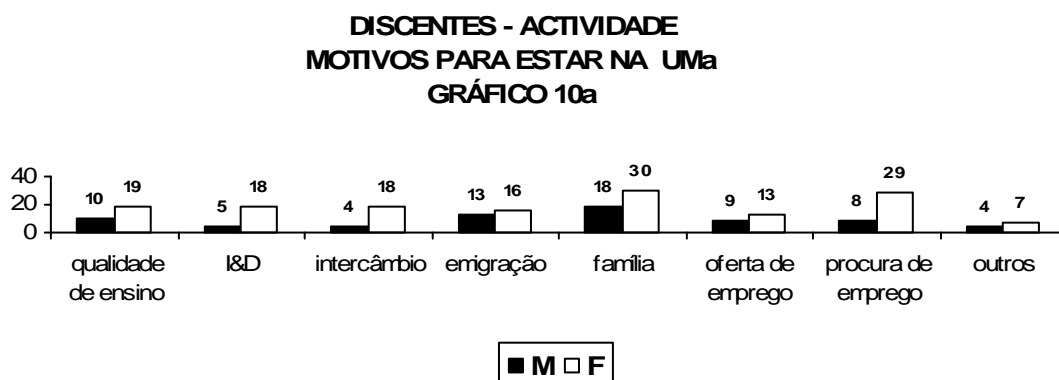


GRÁFICO 10a - São bastante variados os motivos que levam os discentes a estudarem na UMa, estando, no geral, em primeiro, lugar as razões familiares.

4 - Idiomas

Por fim, os últimos pontos do inquérito, 4. Idiomas e 5. Experiências na UMa, ligam-se directamente ao aspecto do plurilinguismo. A análise apresenta dados bastante interessantes. De acordo com os gráficos 11 e 11a, relativamente à questão 4.1, “Língua Materna” e 4.2, “Línguas que fala”, sobre os idiomas mais falados pelos docentes e discentes da UMa, depreendemos que o português, apesar de mais falado, não é a Língua Materna de todos. Há docentes de língua espanhola, francesa, alemã e inglesa e discentes cuja língua materna é o espanhol, o checo, o neerlandês, o polaco e o ucraniano. Este facto permite-nos confirmar a ideia de plurilinguismo dominante na UMa (Gráficos 11 e 11a). A língua estrangeira mais falada, quer pelos docentes, quer

pelos discentes é, em primeiro lugar, o inglês⁹, seguindo-se o francês¹⁰. Depois, vem o português para os docentes e o espanhol para os discentes. Tanto uns, como os outros, falam várias línguas estrangeiras, havendo uma minoria que não domina qualquer uma: apenas um docente em 78, ou seja, 1,3%, e 15 discentes em 226, isto, 6,6%.

Da análise às respostas das perguntas 4.3, “Fala e escreve Português?” e “Onde aprendeu?”, obtivemos, para os dois grupos de inquiridos, um considerável número que indica, quase ao mesmo nível, a família e a escola/universidade. Contudo, apontaram outras respostas, mas menos significativas, tais como o local de trabalho e cursos particulares.

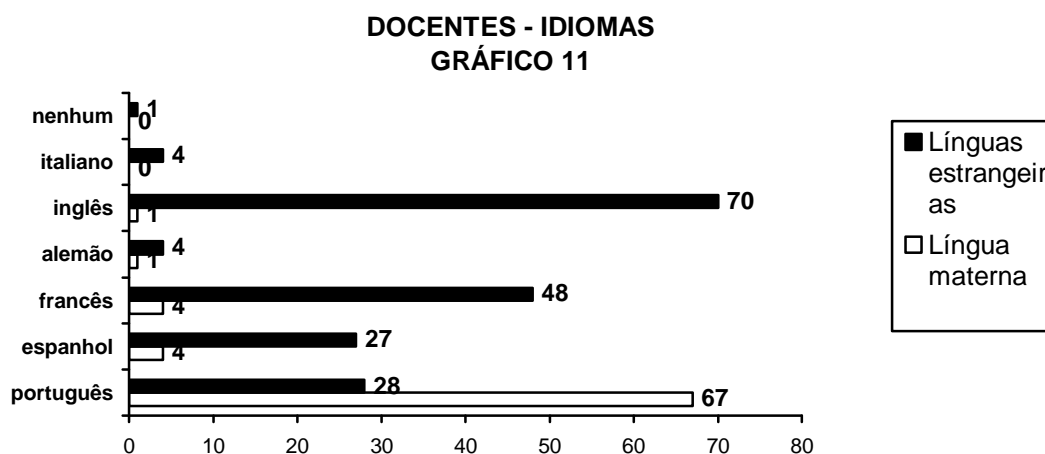


GRÁFICO 11 - O português é a língua materna mais falada pelos docentes, enquanto que o inglês é a língua estrangeira que mais dominam, seguindo-se o francês.

⁹ Relativamente ao predomínio do inglês como língua estrangeira mais falada, afirma Miquel Siguan: “No passado, a pressão de umas línguas sobre as outras resultava sobretudo de invasões e conquistas. Hoje, os indivíduos deslocam-se de um lugar para o outro e as informações audiovisuais circulam sem dificuldade a qualquer distância. Assim, as possibilidades de as línguas entrarem em contacto num mesmo espaço multiplicam-se, podendo falar-se de sociedades cada vez mais cosmopolitas e plurilingues. Surge então a necessidade de utilizar certas línguas como línguas de comunicação acima das fronteiras linguísticas e as línguas que desempenham esta função adquirem uma posição predominante. Não é um fenómeno exclusivo da Europa, verificando-se à escala mundial. Como é sabido, há uma tendência crescente para se utilizar o inglês como língua principal nestes intercâmbios, uma tendência que se pode explicar de diversas maneiras mas cuja explicação mais razoável é atribuível ao maior poder económico dos países de língua inglesa. Falta acrescentar que, uma vez estabelecida a tendência, esta auto-alimenta-se tornando-se irreversível.” (1996, pp. 250-251).

Acerca do assunto, podemos lembrar a medida política recente sobre o ensino do inglês nos níveis mais elementares do Sistema Educativo Português.

¹⁰ Apesar de ter perdido importância, constatamos que não deixa de ter relevância, ocupando o segundo lugar das línguas estrangeiras mais faladas, apesar de haver um número considerável de luso-descendentes de origem hispânica.

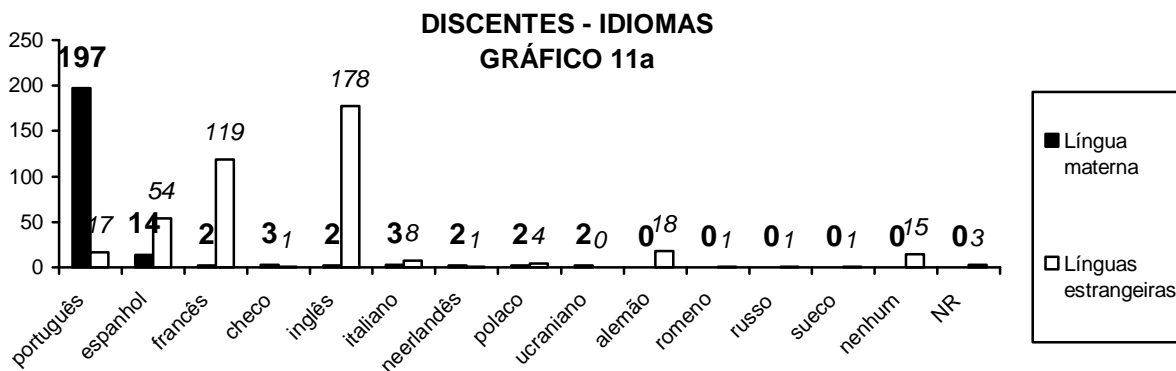


GRÁFICO 11a - O português é a língua materna da maioria dos discentes, sendo o inglês a língua estrangeira mais falada, seguindo-se-lhe o francês.

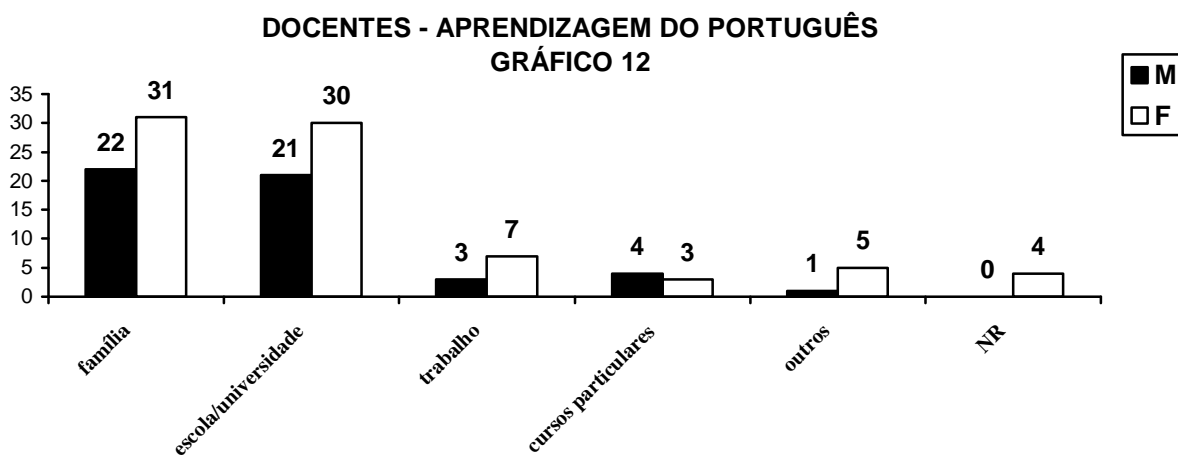


GRÁFICO 12 - A maioria dos docentes afirma que aprendeu português no ambiente familiar e nos diversos níveis de ensino, incluindo o universitário.

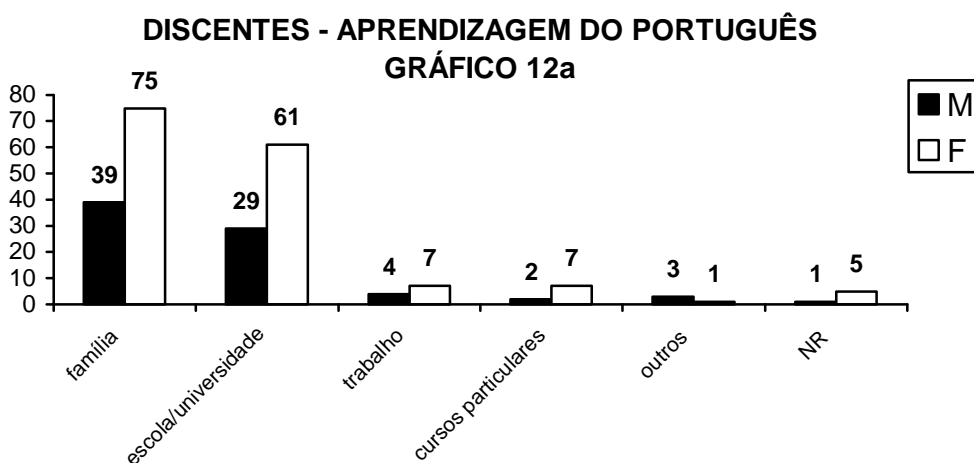


GRÁFICO 12a - Os discentes indicam a FAMÍLIA e a ESCOLA/UNIVERSIDADE como os ambientes predominantes onde aprenderam português.

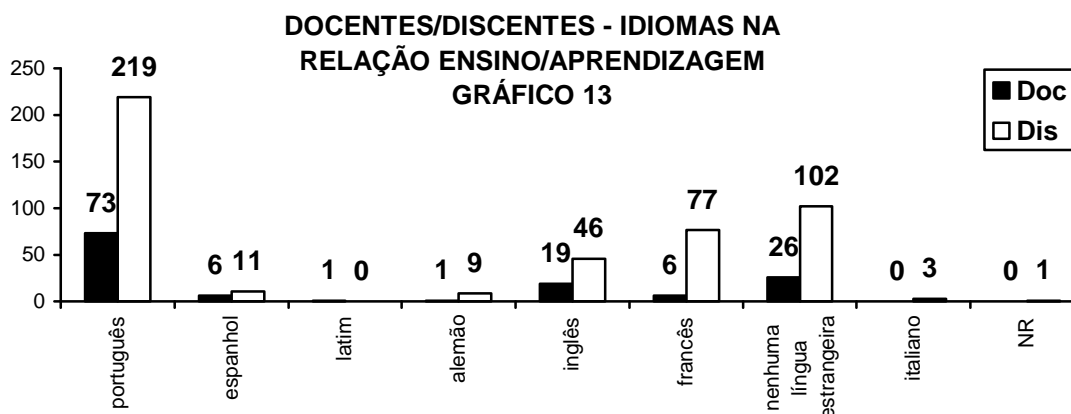


GRÁFICO 13 - Na relação de ensino-aprendizagem, a maioria dos principais intervenientes fala português, havendo um considerável número que fala francês, inglês, espanhol e alemão.

5 - Resultados da sua experiência na UMA

Para este ponto, colocaram-se várias perguntas cuja análise nos leva a depreender que os docentes e discentes não encaram da mesma forma a sua experiência na UMA. No grupo V, 5.1, “Na relação com os discentes/docentes, fala Português?”, 5.1.1, “Fala outra(s) língua(s)?” e 5.1.2, “Quais?”, constatámos que a língua que a maioria dos fala, na relação ensino-aprendizagem, é, indubitavelmente, o português. Apenas 6 discentes em 226 e 11 docentes em 78 não dominam a língua portuguesa, ou seja, 3% e 14,1%, respectivamente. Há, igualmente, um considerável número que não fala qualquer língua estrangeira. Todavia, das referidas por ambos, destaca-se o inglês e o francês. A fim de entendermos a visão que tinham sobre o plurilinguismo académico surgiu a pergunta 5.1.3, “Pensa que este facto é uma mais valia?”. No conjunto, 35% dos docentes não responderam, o que não permitiu uma análise adequada dos dados. Contudo, das respostas obtidas, 48% consideraram o plurilinguismo uma mais-valia. O mesmo não se verificou com os discentes, já que 84% consideraram o plurilinguismo uma mais-valia.

Um aspecto importante na análise foi o de compreender a relação dos docentes/discentes com a bibliografia em língua estrangeira, de onde resultaram as perguntas 5.2., “Costuma recomendar bibliografia em língua estrangeira?” e 5.2.1, “Considera estas leituras vantajosas para a sua formação?”. Obtivemos 95% de respostas positivas para os docentes visto que costumam recomendar bibliografia em língua estrangeira. É, no entanto, curioso verificar que apenas metade dos discentes a lê (cf. gráfico 15a). Por sua vez, do conjunto dos discentes, 81% consideraram-na vantajosa, apesar de 50% confessarem que não a lê.

**DOCENTES - PLURILINGUISTO
UMA MAIS-VALIA?
GRÁFICO 14**

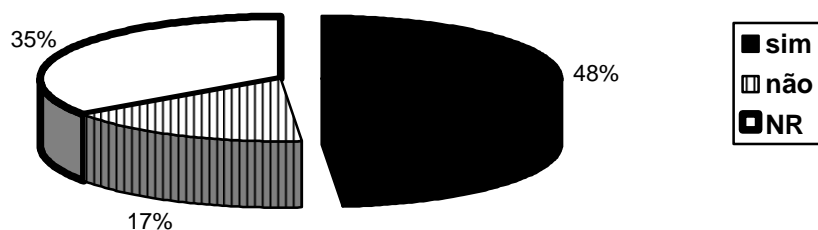


GRÁFICO 14 - Um grande número de docentes não respondeu se considerava o plurilinguismo uma mais-valia na relação educativa, havendo, contudo, 48% que consideraram que o era.

**DISCENTES - PLURILINGUISTO
UMA MAIS-VALIA?
GRÁFICO 14a**

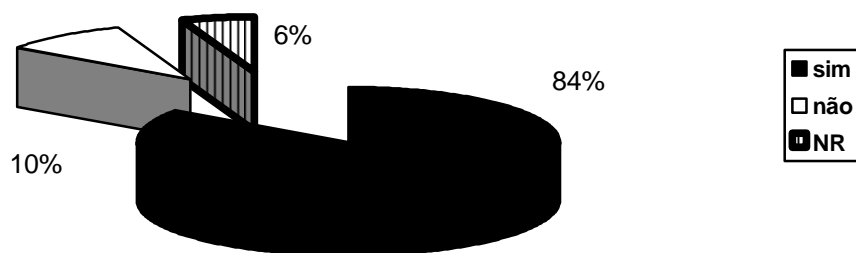


GRÁFICO 14a - Uma larga maioria de discentes respondeu ser uma mais-valia falar várias línguas na relação educativa.

**DOCENTES - RECOMENDA BIBLIOGRAFIA EM LÍNGUA
ESTRANGEIRA?
GRÁFICO 15**

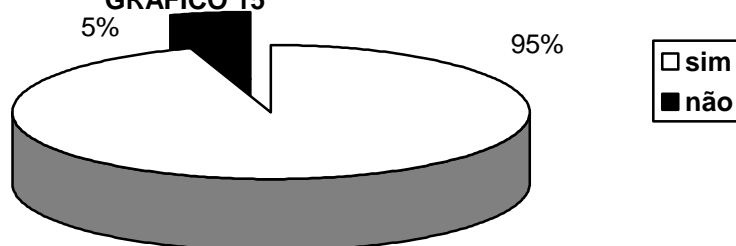


GRÁFICO 15 - Quase todos os docentes recomendam bibliografia em língua estrangeira.

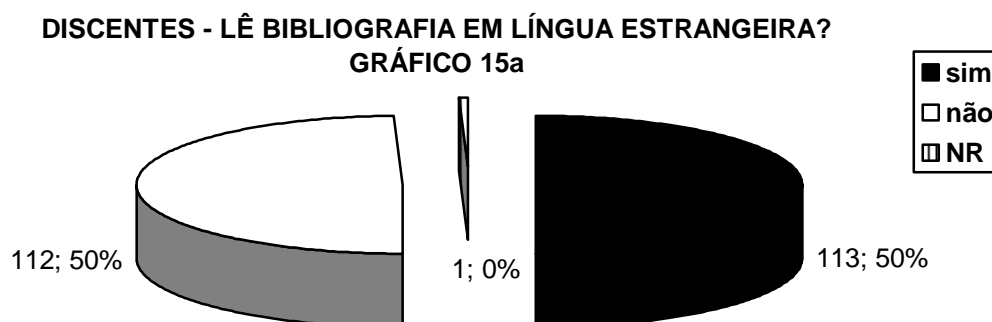


GRÁFICO 15a - Metade dos discentes inquiridos não lê bibliografia em língua estrangeira.

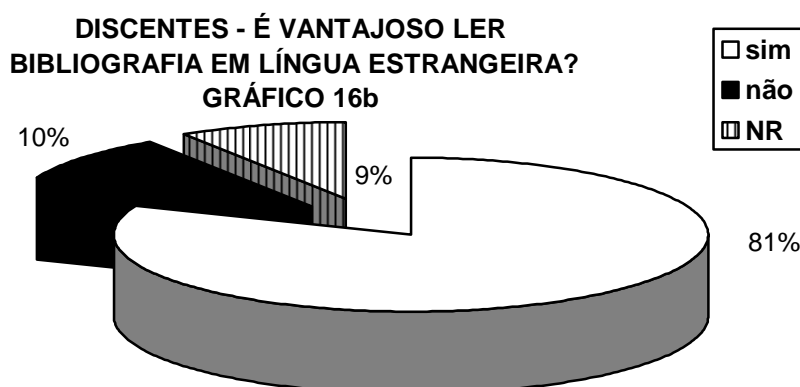


GRÁFICO 15b- A maioria dos discentes julga vantajoso ler bibliografia em língua estrangeira.

Das respostas aos inquéritos e da leitura comentada dos gráficos, concluímos que a análise permitiu cruzar informações e tirar diversas ilações quanto à compreensão do fenómeno de interligação entre multiculturalismo e plurilinguismo na academia madeirense. São os próprios discentes que reconhecem, nas “observações/comentários”, o ponto 6 do inquérito no qual nos baseámos para fundamentar as nossas conclusões, a importância do relacionamento com pessoas de outras culturas e de outras línguas como forma de viver em harmonia. Sugerem, para isso, a realização na UMa, de cursos livres de línguas estrangeiras, tais como de espanhol, alemão, italiano, russo ou mesmo outras, aparentemente menos usuais. Seria uma forma de enriquecimento pessoal e uma contribuição para a preservação e o fortalecimento de laços culturais entre os diversos países.

No que concerne ao desenvolvimento de competências em diversas línguas estrangeiras são também os próprios alunos a considerarem ser uma mais-valia, não só a nível de enriquecimento pessoal e cultural, como também uma maneira de estarem melhor preparados para trabalharem em outros países. Talvez seja a razão pela qual alguns discentes lamentam o facto de o plano de estudos do seu curso não conter qualquer língua estrangeira obrigatória (caso das licenciaturas em Artes Plásticas, Design/Projectação, Educação Sénior, Serviço Social, Psicologia, Educação Física e Desporto, Biologia, Química, Bio-Química, Matemática, algumas das Engenharias e Ciclo Básico da licenciatura em Medicina). Acrescem, contudo, outras opiniões como, por exemplo, as de alunos do curso de Gestão que consideram pertinente haver disciplinas de língua estrangeira no seu plano de estudos, mas preferiam que as mesmas não entrassem na média final de licenciatura. Outros, reconhecendo que a UMa goza de um ambiente multicultural, propõem ainda a realização de conferências sobre assuntos

de natureza internacional que contribuíssem para a formação dos alunos e, assim, também, para o esbatimento de fronteiras entre povos e culturas.

Esperamos ter demonstrado, com este estudo, que o plurilinguismo existente na Universidade da Madeira é um caso de multiculturalismo, revelando-se ambos fundamentais no desenvolvimento dos estudantes num mundo que tende para a globalização. Retomando uma citação da obra de Miquel Siguan, sobre o projecto Europeu, que podemos alargar ao mundo inteiro, com ele afirmamos:

“Só no dia em que os alunos de hoje e os cidadãos europeus [e também os não europeus] de amanhã aprenderem a sua história nacional em função da história comum europeia [mundial] e se acostumarem desde a escola a considerar que a sua identidade nacional é solidária com a sua cidadania europeia [e mundial] poderemos acreditar que estamos a avançar na construção de uma Europa unida e diversa [um mundo unido e diverso], de uma Europa [e de um mundo] onde a pluralidade de línguas não é um obstáculo à comunidade de objectivos. E só na medida em que avançarmos por este caminho podemos propor aos europeus [e aos não europeus] a aquisição de outras línguas como enriquecimento pessoal e como contribuição para a solidariedade europeia [mundial]. É sabido e repetido frequentemente que Jean Monet, depois de fazer tanto pela construção europeia, dizia que, se tivesse de começar de novo, em vez de começar pela Europa da economia, o faria pela Europa da cultura.” (1996, pp. 263-264).

Referências bibliográficas

- CARITA, Rui (s. d.). *Colégio dos Jesuítas do Funchal*. [s. l., s. n.].
- CASTRO, Zélia (2005.09.15). Os estudantes com idades mais avançadas frequentam os cursos de Artes Plásticas, Ciências da Cultura e Gestão. *Diário de Notícias*, Madeira.
- LOBO, Andreia (2005.12). Todos diferentes, todos diferentes. *A página da Educação*, Ano 14, n.º 151.
- LOURENÇO, Eduardo (2001). *Nau de Ícaro seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*. São Paulo, C.^a das Letras.
- MOURA, Jean-Marc (2002). *Les Études littéraires francophones: État des Lieux*.
- SIGUAN, Miguel (1996). *A Europa das Línguas*. Lisboa, Terramar.

Visão n.º 709, de 5 a 11 de Outubro de 2006.

www.uma.pt

L'interculturalité : un paradigme en construction

Driss ALAOUI
Université de La Réunion (France)

Résumé

La complexité croissante qui caractérise les échanges entre des personnes de cultures différentes agissant dans des contextes foncièrement pluriels et hétérogènes exige un regard particulier. L'assimilationnisme comme le multiculturalisme ont montré leurs limites voire même leur incapacité d'apporter des éléments de réponse aux questions liées à la diversité culturelle. Il sera question dans notre communication d'exposer les grands traits du paradigme d'interculturalité comme réflexions sur des problématiques liées à la gestion des situations pluriculturelles, à l'altérité, au rapport et au dialogue avec autrui. Nous essaierons également de montrer la pertinence de la démarche adoptée ainsi que les réponses données à la question suivante : « Comment instituer du commun à travers l'altérité, la différence de façon à les surmonter sans les évacuer ? ».

Resumo

A crescente complexidade que caracteriza a troca entre pessoas de culturas diferentes agindo em contextos forçosamente plurais e heterogêneos, exige um olhar particular. Tanto o assimilacionismo como o multiculturalismo mostraram os seus limites, a sua incapacidade de trazer novos elementos para responder às questões ligadas à diversidade cultural. Nesta comunicação, expor-se-ão os grandes traços do paradigma de interculturalidade que servirão de reflexão acerca das problemáticas ligadas à gestão das situações pluriculturais, à alteridade, à proximidade e ao diálogo com outrem. Tentaremos também mostrar a pertinência do processo adoptado bem como as respostas dadas à seguinte questão: « Como instituir o comum através da alteridade e da diferença de modo a ultrapassá-las sem as esgotar? ».

Si tout le monde reconnaît aujourd'hui la pluralité et l'hétérogénéité de l'homme et du monde dans lequel nous vivons, ce consensus s'estompe quant au rapport au pluriel et à l'hétérogène et à la manière de concevoir et de gérer la complexité de la diversité culturelle. Cette contribution s'inscrit dans un processus de réflexion sur l'interculturel, comme l'un des modes de gestion de cette diversité, réflexion entamée par des spécialistes en la matière, et ce depuis deux décennies

La complexité du divers, de l'hétérogène, de l'altérité et de l'altération exige des définitions conceptuelles, des réflexions épistémologiques et théoriques ainsi que des réponses pragmatiques aux situations plurielles. Bref, la construction d'un paradigme de l'interculturel offre un cadre multiréférentiel capable de fournir d'une part, des lectures pertinentes d'une réalité mouvante et dynamique marquée par une complexité croissante et d'autre part, des réponses aux défis lancés par la diversité du quotidien.

C'est dans ce sens que seront abordées dans cette communication la notion d'interculturel, la manière dont l'assimilationnisme et le multiculturalisme perçoivent et

conçoivent la diversité culturelle et en dernier lieu quelques caractéristiques du paradigme de l'interculturel.

Qu'est-ce que l'interculturel ?

Avant d'examiner quelques définitions, il nous semble important de préciser le sens du préfixe «inter» dans le mot interculturel. Certes, il évoque l'idée d'interaction, d'échange, de dialogue, de mise en relation, de décloisonnement... mais surtout il renvoie à deux notions clés : repoussement et rapprochement. La distance préserve l'altérité, la proximité, quant à elle, facilite le dialogue, la compréhension et l'intercompréhension. C'est ce sens du préfixe «inter» qui recèle, nous semble-t-il, une part importante de la complexité du mot interculturel. «La communication, écrit Philippe Meirieu, suppose toujours deux choses : que nous soyons assez proches et assez semblables pour pouvoir nous entendre et assez différents pour avoir quelque chose à nous dire.» (1994).

C. Clanet définit l'interculturel « comme un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que par l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent »¹. Les processus de changement liés à ce mode particulier d'interactions concernent le cadre de références des « interactants » à partir duquel ils procèdent à l'interprétation du monde. Ces changements ont comme effet la réduction de la distance qui sépare les deux acteurs, la compréhension réciproque et l'élaboration du commun (Camilleri, 1989) servant, entre autres, à renforcer les liens tissés.

Quant à M. Abdallah-Pretceille, elle précise que le «préfixe inter dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l'Autre, à la manière dont on se voit»². Elle inscrit cette définition dans trois perspectives : subjectiviste, interactionniste et situationnelle. L'articulation de ces trois perspectives montre que l'interculturel est de l'ordre du complexe : il n'est plus question de séparer subjectivité, intersubjectivité et contexte, de réduire le multidimensionnel et de simplifier le complexe, mais plutôt de s'attacher à les connecter afin de les rendre plus intelligibles.

Enfin, C. Camilleri propose une définition qui a le mérite d'être suffisamment précise permettant de distinguer l'interculturel d'une simple mise en relation. Selon l'auteur, l'emploi du terme interculturel est justifié « à partir du moment où l'on se préoccupe des obstacles à la communication entre les porteurs de ces cultures : depuis le repérage et l'analyse de ces empêchements jusqu'aux tentatives pour les faire disparaître. Ainsi, ce qualificatif s'appliquerait seulement à tout effort pour construire une **articulation entre** porteurs de cultures différentes...»³.

Ici, l'interculturel n'est pas conçu comme une simple rencontre, mais comme une méthode pour prévenir ou pour surmonter les obstacles et les tensions dont sont porteuses les rencontres. En effet, ce qui distingue l'interculturel des autres types de relations et d'interactions c'est le souci permanent des acteurs d'identifier les obstacles empêchant de poursuivre le dialogue, de questionner leurs origines, de mesurer leur

¹ C. Clanet, *L'interculturel, Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse, PUM, 1990, p. 22.

² M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 1999.

³ C. Camilleri, «Les conditions structurelles de l'interculturel», in *Revue française de pédagogie*, n° 103, avril-mai-juin 1993, p. 44.

impact et enfin de chercher comment les surmonter. C'est ce long processus impliquant un travail de questionnement et de transformation qui caractérise l'interculturel.

Pour clore provisoirement cette partie, nous proposons une définition qui se veut large dans le sens où elle ne se réduit pas seulement aux porteurs de cultures différentes et ce pour les raisons suivantes :

- Une communauté n'est pas composée d'individus identiques, mais par des semblables-différents. Ils ne sont ni des simples porteurs ou des agents reproduisant à l'identique leur culture, ni des « idiots culturels » (Garfinkel), mais producteurs et donateurs de sens assurant ainsi le renouvellement de leur culture.

- La culture est considérée comme «... ensemble de systèmes de significations propres à un groupe ou à un sous-groupe, ensemble de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles il se particularise, se différencie des groupes voisins »⁴. Elle fait l'objet d'un travail d'interprétation permanent mené par ceux qui la partagent susceptible de produire des compréhensions singulières de ce qui est commun.

- De ce fait, avoir des références communes n'évacue pas pour autant, lors d'une communication, des incompréhensions, des malentendus et des obstacles.

- Chaque individu est porteur d'une pluralité hétérogène liée à la transversalité de ses appartenances multiples et diverses. Les rôles assumés, les expériences connues et les rencontres vécues constituent autant d'occasions et de moments venant complexifier son rapport à sa culture, à ses semblables différents et à lui-même. Il est de ce fait un être singulier dans un groupe hétérogène.

- Enfin, que l'on soit à l'intérieur d'une culture ou dans une interaction entre deux cultures, la différence et l'altérité sont des éléments qui caractérisent les échanges et le dialogue.

À la lumière de ces éléments, nous présentons la définition suivante :

L'interculturel est une conception et une démarche de l'interaction entre deux semblables-différents pendant laquelle ils donnent à voir leur rapport au monde, au culturel et à eux-mêmes. Ces acteurs-auteurs, savants de l'interaction, échangent le sens qu'ils confèrent à leur existence et au moment coproduit. Un sens constamment questionné et interprété afin que les incompréhensions, les tensions liées à deux visions différentes du monde et à une altérité multidimensionnelle ne soient pas vécues comme l'achèvement de l'interaction, l'échec de l'institution du commun, mais comme une étape dans un processus indispensable à l'avènement de la compréhension et de l'intercompréhension. Une définition de la situation partagée est un aboutissement, une construction où les visions se rapprochent sans se confondre rendant ainsi possible la réalisation de la mise en commun. Un conflit de définition de la situation n'est jamais à exclure, il est même nécessaire pour le renouvellement du commun et pour le développement des acteurs en situation. À l'instar de G. Simmel pour qui le conflit est une forme de socialisation positive, J. Ardoino précise que « Le caractère conflictuel des relations apparaîtra tout autant constitutif et créateur du sujet, de son identité, occasion de son développement, qu'expression de désordres individuels ou sociaux. »⁵

⁴ C. Clanet, *L'interculturel, Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse, PUM, 1990.

⁵J. Ardoino, «Le conflit, évolution de sa représentation et de son statut, approche multiréférentielle», in *Conflits, Origines, Evolutions, Dépassements*, sous la dir de Armand Touati, Marseille : Ed Hommes et perspectives et le journal des psychologues, 1990, pp. 70-71.

Cette conception de l'interculturel est enracinée dans le paradigme de complexité tel qu'il est défini par E. Morin. La séparation est rejetée au profit de la distinction et de la reliance, l'enracinement au lieu de la désintégration, l'articulation du contexte, du global, du multidimensionnel et du complexe est privilégiée au cloisonnement et à la parcellarisation.

Au-delà de l'assimilationnisme et du multiculturalisme

Par rapport à un monde pluriel et hétérogène, plusieurs attitudes sont possibles⁶.

L'assimilationnisme perçoit et conçoit la différence des autres comme une menace susceptible de mettre en péril une autre différence considérée comme universelle et devant ainsi s'imposer à toutes les différences. Pour atteindre cet objectif, toutes les méthodes sont bonnes à utiliser. Rappelons-nous les procédures pratiquées par l'assimilationnisme forcé en Australie à l'égard des enfants aborigènes. Enlevés, arrachés dès leur bas âge de leur famille, parqués dans des centres où on leur inculque, au nom d'un universalisme destructeur, les normes, les valeurs d'une autre différence. Dans un documentaire intitulé *Bébés volés*, une dame aborigène raconte comment elle se représentait, « Je ne suis pas une sale noire, je suis blanche, je pense blanc ». Ce calvaire identitaire dont été victimes plusieurs milliers d'enfants aborigènes témoigne des limites et des conséquences de ce mode de gestion de la diversité culturelle. On constate des tensions entre une réalité complexe et diverse et une vision monoculturelle cherchant à tordre le coup au pluriel. Parekh⁷ a formulé des critiques poignantes à l'égard de l'éducation monoculturelle :

Celle-ci, précise l'auteur, a peu de chance de développer l'imagination, elle tend à engendrer l'arrogance et l'insensibilité, ralentit la croissance de la faculté critique, constitue un terrain fertile pour le racisme. Le monoculturalisme intentionnel ou involontaire tend à homogénéiser les cultures et les sociétés. Il perçoit l'autre comme porteur d'impureté, signe de régression et de dégradation.

En somme, l'assimilationnisme est une machine broyeuse de différences, il est source de négation de l'autre, producteur d'une unité sans dualité et sans diversité. Quand il n'arrive pas à absorber l'autre différent, il exerce à son égard une pression qui se manifeste sous forme de rejet, de stigmatisation, de mépris et parfois de génocide.

Quant au multiculturalisme, il reconnaît la différence, tente de la protéger des dangers de l'assimilationnisme. Les minorités, ethniques, culturelles, linguistiques... exercent leur droit d'exister et de s'exprimer dans l'espace public, des moyens notamment financiers sont octroyés pour que chaque communauté puisse préserver ses spécificités. Il résulte de telle conception de la différence une survalorisation de celle-ci engendrant des comportements et des stratégies d'évitement de la différence. À quoi sert une différence quand elle se replie sur elle-même ? La différence devient alors une

⁶Hubert Hannoun distingue trois attitudes possibles face à la différence culturelle :

« 1) L'attitude positive : elle se manifeste non seulement par l'acceptation mais encore, parfois, par l'admiration et le respect de l'autre en tant qu'autre, donc en tant que source d'enrichissement de soi ;

2) L'attitude négative : elle se manifeste par le rejet, l'ignorance ou la marginalisation de l'autre en raison de son altérité même. L'autre peut dans cette optique, parfois même être vécu comme inférieur à soi puisque ne portant pas les valeurs admises par soi ;

3) L'attitude acceptative : elle consiste à accepter l'altérité en dehors de tout souci de valorisation. L'autre est autre que moi sans que cela puisse entraîner sa supériorité ni son infériorité relativement à moi.»

⁷ Parekh cité par F. Oullet, *L'éducation interculturelle*, Paris, L'Harmattan, 1991.

chose à regarder de loin, à ne pas rapprocher. Le cloisonnement culturel, la ghettoïsation spatiale et la juxtaposition des différences réduisent considérablement les occasions de découvrir les vertus de l'autre différent et par la même occasion se reconnaître et se découvrir. La complexité de l'existence est réduite au maintien des différences, « je n'existe, je ne suis Moi, face à l'Autre, que si je lui suis différent. Tous les traits par lesquels je lui suis semblable ne font comme fusionner avec lui dans une image commune, parce qu'elle est commune, me fait perdre mon être propre, et, partant mon existence personnelle.»⁸ Il est clair que le multiculturalisme permet aux membres de différentes communautés de prendre conscience de leur singularité, des traits culturels qui caractérisent leur minorité. Cette protection des minorités n'est pas si protectrice que le laisse croire le multiculturalisme, car en privant les cultures de s'enrichir mutuellement, en les isolant les unes des autres, celles-ci s'appauvrissent, s'atrophient et s'autodétruisent. Le multiculturalisme s'oppose au culturel qui est par définition relationnel et communicationnel.

Lors d'une conférence en 1994 à Bruxelles, Philippe Meirieu a dit, «J'ai été longtemps militant du droit à la différence. Je crois qu'à un moment donné cela a correspondu à un progrès nécessaire dans les mentalités. Aujourd'hui, je suis profondément convaincu qu'il n'y a de droit à la différence que sur le fond de la reconnaissance radicale de notre ressemblance.»

Le multiculturalisme et l'assimilationnisme, bien qu'ils soient différents, aboutissent dans les faits à la même chose : le premier au nom du particularisme sépare, juxtaposer, le deuxième au nom de l'universalisme détruit les différences.

La perspective pragmatique de l'interculturel

Nous venons de souligner les limites de l'assimilationnisme et du multiculturalisme. La manière dont ils appréhendent la réalité socioculturelle, soit par séparation soit par destruction de la différence. L'interculturalisme est un dépassement de ces deux paradigmes, il fait de la diversité, de l'altérité et surtout de l'altération les piliers de l'approche interculturelle.

Dans sa définition de l'interculturel, C. Camilleri insiste sur la prise en compte, l'analyse et le dépassement des obstacles liés à la mise en relation de deux personnes de cultures différentes. Dès lors, la question qui se pose avec acuité, dans un monde comme le nôtre, est : « Comment instituer du commun à travers la différence et l'altérité de façon à les surmonter sans les évacuer ? »⁹

L'interaction dans un contexte caractérisé par une pluralité hétérogène doit reposer principalement sur une implication¹⁰ forte et contrôlée des acteurs en présence. Car le

⁸ H. Hannoun, *Les Ghetto de l'école : pour une éducation interculturelle*, Paris, ESF, 1987, p. 74.

⁹ C. Camilleri, M. Cohen-Emerique (S.dir), *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 1989, p. 363.

¹⁰ Au sens étymologique, et si l'on se réfère au dictionnaire Le petit Robert, impliquer vient du latin implicar, c'est-à-dire envelopper, plier dans, engager, enlacer, embarrasser lier.... Jusqu'au XVII^e siècle impliquer reste synonyme d'enchevêtrer et de compliquer, aujourd'hui le mot "impliquer" prend selon le Robert deux sens :

1) Sens juridique, engager quelqu'un dans une affaire fâcheuse, mettre en cause dans une accusation, compromettre. Ici c'est le tiers qui implique autrui ça peut être un juge ou un agent normatif.

2) Sens logique, comporter de façon implicite, entraîner comme conséquence du point de vue logique. A implique B. c'est-à-dire que B est lié à A qui renvoie soit à une relation d'inclusion c'est-à-dire B est inclus dans A soit à un lien de causalité A entraîne B, produit B.

R. Hess propose une définition dans laquelle il distingue deux sens du terme implication:

processus par lequel ils élaborent le cadre qui gère leur mise en relation dans la durée doit se faire d'une manière conjointe et solidaire. Cela permet d'une part, d'éviter que le commun ne soit réduit à l'apport de l'un des « interactants » ce qui lui ôterait son caractère de commun et d'autre part, de passer de la connaissance à la reconnaissance de soi et de l'autre.

C'est la culture en acte et en mouvement (Abdallah-Preteceille) qui constitue le fond de cette mise en commun. Il est évident que ce travail rencontre sur son chemin des obstacles liés au contexte, aux différences et à l'altérité. La construction suppose la déconstruction, la rencontre de la différence et de l'altérité provoque, dans un premier temps, un spasme interne, les contradictions et les paradoxes font bousculer les certitudes, dévoilent ce que nous ignorons de nous-mêmes et des autres, elles nous font prendre conscience de ce qui est resté à faire.

• L'importance de l'altérité et de l'altération dans l'institution du commun

Plusieurs philosophes ont fait l'éloge de l'altérité, rares sont ceux qui ont souligné les vertus de l'altération. Pourtant, c'est ce processus de transformation, de changement qui compte le plus dans la démarche interculturelle. C'est lui qui rend le dialogue possible avec l'autre, qui réduit la distance qui sépare le même et l'autre, qui décrisphe les identités, qui les ouvre aux autres...

Ce qui nous semble important dans une rencontre entre deux individus de cultures différentes ou non, ce n'est pas le contact culturel en soi, mais ce qui en résulte, C'est le changement et non le maintien et la stabilité de la situation. Il est vrai, comme le dit J. Ardoino, que l'usage du terme « altération » est nettement péjoratif et ne laisse pas apparaître les vertus de l'altération comme « processus par lequel l'autre exerce une influence sur nous, nous affecte, et contribue ainsi à notre transformation, à notre évolution » (J. Ardoino).

L'altération et l'altérité sont fortement liées. Celle-ci signifie, selon V. De Gaulejac, « la capacité d'entrer en rapport avec un semblable-différent, avec un autre soi-même qui ne l'est pas, à remplacer la peur instinctive de l'autre (figure de l'étranger) par une curiosité, une attention, une ouverture »¹¹. En somme, l'altérité est une « source d'enrichissement, de créativité, de conflit et de désordre » (G. Verbunt).

L'autre, dans sa dimension médiatrice (C. Camilleri), s'avère indispensable à l'existence et à la connaissance de soi-même (J.-P. Sartre), c'est d'ailleurs, pour cette raison que la démarche interculturelle met l'accent sur la différence et l'altérité. Le soi s'accomplit aussi quand il s'affirme, résiste à l'enfermement que lui impose l'autre. Ces deux dimensions, médiatrice et antagoniste de l'autre, interviennent dans et pendant l'élaboration du commun. Elles produisent à la fois du rapprochement et du repoussement, de la méfiance et de la confiance. L'objectif étant de produire de l'intercompréhension.

• De l'incompréhension à l'intercompréhension

1. « Dans le sens de s'impliquer, le mot implication renvoie à une forme de comportement du chercheur qui tente de casser la distance instituée entre lui et son objet. S'impliquer sera, dans un groupe, pour l'animateur ou le formateur, se dire et ne pas rester extérieure par son comportement. »

2. « Dans le sens « d'être impliqué », le mot implication renvoie aux multiples appartenances institutionnelles d'une personne. Ces appartenances impliquent la personne, c'est-à-dire l'impliquent dans l'ici et maintenant, même inconsciemment. Ses choix, ses prises de positions dans une situation institutionnelle ne peuvent se comprendre que mis en relation avec des appartenances qui constituent la transversalité du sujet. »

¹¹ *Le goût de l'altérité*, sous la dir. de E. Enriquez, Paris, Desclée de Brower, 1999.

Il nous semble tout à fait normal dans une interaction impliquant des personnes ne percevant pas le monde de façon identique, possédant des grilles de lecture différentes, de ne pas se comprendre surtout au début de la rencontre. Le primat de la compréhension est une incompréhension et une insanité de la communication. La compréhension s'élabore en partant et en interprétant les incompréhensions, l'intercompréhension est une résultante, elle est la dernière étape d'un long processus durant lequel, la démarche interculturelle intervient pour identifier des obstacles à la compréhension (préjugés, stéréotypes, ethnocentrisme, hétérophobie...) et faciliter la décentration et la négociation afin de maintenir le dialogue dans le temps.

E. Morin plaide pour enseigner la compréhension entre les personnes. Il distingue deux types de compréhension : la compréhension intellectuelle ou objective et la compréhension humaine intersubjective. La première « passe par l'intelligibilité et par l'explication. Expliquer, c'est considérer comme objet ce qu'il faut connaître et lui appliquer tous les moyens objectifs de connaissance. L'explication est bien entendu nécessaire à la compréhension intellectuelle ou objective. La compréhension humaine dépasse l'explication. L'explication est suffisante pour la compréhension intellectuelle ou objective des choses anonymes ou matérielles. Elle est insuffisante pour la compréhension humaine. Celle-ci comporte une connaissance de sujet à sujet. [...] Autrui n'est pas seulement perçu objectivement, il est perçu comme un autre sujet auquel on s'identifie et qu'on identifie à soi, un *ego alter* devenant *alter ego*. Comprendre inclut nécessairement un processus d'empathie, d'identification et de projection. Toujours intersubjective, la compréhension nécessite ouverture, sympathie, générosité ».¹²

Le cadre épistémologique-méthodologique

Comment appréhender la diversité culturelle, la pluralité des contextes, décrire, analyser et interpréter le micro-détail culturel ?

Nous rejoignons ici le point de vue défendu par J. Ardoino concernant des objets-sujets caractérisés « essentiellement par leurs propriétés de productions de sens à travers les jeux de la signification, de négativité, et d'invention stratégique, la démarche scientifique est complexifiante et doit passer par une reconnaissance incontournable de l'opacité. L'explicitation, l'élucidation (qu'on ne peut plus confondre avec désormais avec l'explicitation), l'interprétation des données sont alors appelées à prendre une part beaucoup plus importante que dans d'autres types de démarches scientifiques »¹³.

La démarche scientifique convoquée ici pour comprendre le microdétail culturel pendant les interactions ne vise aucunement à décomposer cet objet. La triangulation méthodologique qui signifie la combinaison de diverses méthodes et de perspectives (Fortin, 1996) vise à appréhender un objet de recherche dans sa complexité. Elle ne se réduit ni à une juxtaposition de techniques de recueil des données, ni à un ensemble de méthodes homogènes excluant le recours au croisement et à la confrontation des résultats. La triangulation est une stratégie qui postule l'hétérogénéité d'un cadre méthodologique et permet l'articulation de méthodes. De ce seul fait, elle s'inscrit dans la continuité et en cohérence avec l'approche multiréférentielle et forme avec elle un

¹²E. Morin, *les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000, pp. 104-105.

¹³ J. Ardoino, *Les avatars de l'éducation*, Paris, PUF, 2000, p. 77.

cadre général pour tenter de regarder, d'écouter, d'interpréter et de comprendre le microdétail. Il s'agit d'une multiréférentialité méthodologique.

En raison de sa composition, la triangulation méthodologique s'oppose à la fixité et à la spatialisation des descriptions. C'est la culture en mouvement, le monde raconté par ses acteurs, les points de vue que ces derniers expriment dans un contexte et dans un espace définis qui constituent le matériau privilégié de l'ethnographie.

L'observation participante avec ses trois variantes : périphérique, active et complète permet, tout en accompagnant le social en train de s'élaborer, de rendre compte d'une façon détaillée et fine des attitudes et des comportements que les différents acteurs d'une situation donnée manifestent les uns à l'égard des autres. Ici, l'ethnographe décrit ce qui est jeté devant ce qui est spatialisé. Il se trouve que ces descriptions, aussi fines soient-elles, ne suffisent pas à comprendre la complexité des situations visées et par voie de conséquence appellent d'autres méthodes pour compléter le corpus des données. Ainsi, le recours à l'entretien ethnographique s'inscrit dans la continuité du processus enclenché par la triangulation méthodologique. L'interviewer construit son guide d'entretien à partir de ce qu'il a observé sur le terrain (espace) et ce qui mérite d'être questionné et élucidé. La pertinence de cette démarche réside, entre autres, dans l'occasion donnée à l'acteur de faire un retour réflexif sur une partie ou la totalité des descriptions faites par l'observateur. C'est ici où se travaille la problématique du sens en référence à la spatialité et à la temporalité, à l'ici et maintenant et à l'ailleurs et autrefois.

Le microdétail transit par les différentes étapes qui composent la démarche par triangulation méthodologique ou une méthodologie multiple. Il est d'abord repéré, saisi et décrit par l'observateur ensuite soumis à l'interviewé lequel donne au chercheur des pistes de réflexions, suggère des ramifications, des possibilités de mise en relation avec d'autres microdétails. C'est pendant ce moment que le microdétail, après avoir été situé, est connecté à une histoire.

• La complémentarité du descriptif et du narratif

Se limiter uniquement à des observations et à la description c'est mutilé le travail d'investigation dans ce qu'il a de stimulant c'est-à-dire le passage de ce qui se donne à voir vers ce qui se donne à entendre et ce qui se révèle pendant la mise en relation de ces deux moments. La description ne peut se priver ou faire l'économie de l'apport de la narration et vice-versa.

Souvent, ces deux modes de recueil des données sont soit séparés soit juxtaposés. Selon E. Morin, « l'intelligence parcellaire, compartimentée, mécaniste, disjonctive, réductionniste, brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes, sépare ce qui est relié, unidimensionnalise le multidimensionnel. C'est une intelligence myope qui finit le plus souvent par être aveugle. Elle détruit dans l'œuf les possibilités de compréhension et de réflexion, réduit les chances d'un jugement correctif ou d'une vue à long terme »¹⁴.

Tant que le microdétail n'est pas complété et relié, il reste comme un fragment perdant ainsi toute sa pertinence. Ses vertus heuristiques se manifestent en particulier grâce à une articulation des « descriptions denses » et des narrations renvoyant à l'intériorité du sujet. Il faut préciser que la description « n'est jamais un simple exercice de transcription ou de décodage, mais un exercice de construction et de traduction au cours duquel le chercheur produit plus qu'il ne reproduit. »¹⁵

¹⁴ E. Morin, *op. cit.*, p. 44.

¹⁵ C. Ghasarian, *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive*, Paris, Armand Colin, 2004, p. 15.

C'est bien la culture en acte, en mouvement (Abdallah-Pretceille) et non la culture figée, réduite à des éléments isolés qui fait l'objet des descriptions ethnographiques. L'implication du chercheur sur le terrain le place au cœur des interactions, elle le rapproche des centres vitaux (P. Woods) d'un établissement, d'une communauté... elle facilite le passage du visible à regarder à l'invisible à découvrir et à écouter. Comme le souligne encore F. Laplantine, «La description est un acte qui n'est pas de l'ordre de la reprographie mais du sens.»

Au risque de déplaire à M. Abdallah-Pretceille qui critique la description ethnographique et sous estime son importance et sa place dans un processus de recherche, nous précisons que la description et la compréhension sont complémentaires, il convient donc de les penser conjointement au lieu de les séparer et/ou les opposer.

L'éthique de l'altérité et de l'interculturel

Il est capital que l'interculturel comme conception est démarche de l'interaction entre semblables-différents repose sur un cadre éthique sous forme de réflexion sur le rapport à l'autre et à soi dans un contexte pluriel. Il ne s'agit nullement d'un cadre moralisateur, ou d'un ensemble de règles imposé ou décrété, extérieur et supérieur (étranger) à ceux qui sont reliés par le désir de métisser leurs pensées, de s'ouvrir, de s'enrichir et de s'altérer mutuellement.

Ce cadre éthique ne sépare pas l'altérité de l'interculturel, mais les distingue et les pense ensemble, car sans altérité il ne peut y avoir d'interculturel et sans ce dernier il serait difficile de montrer les vertus de l'altérité.

Il n'est jamais banal d'insister sur le respect et l'attention mutuels dans le rapport à l'autre.

L'interculturel est une façon de penser la relation à l'autre, de prévenir ce qui pourrait l'empêcher d'exister et de persister. Celle-ci ne se déroule ni dans un vide social, politique, historique, elle est marquée par des rapports de force qui ne sont jamais équilibrés.

Dans ce contexte, il importe de préciser que la compréhension interculturelle ne cherche pas à assimiler l'autre, à le dominer. Il convient, selon C. Wulf, «... De développer des formes de rencontre avec l'étranger qui le laisse subsister comme tel et conduisent à voir dans cette altérité qui se dérobe à toute compréhension, l'enjeu et le bénéfice de la rencontre elle-même. Dans l'intérêt de la différence de l'autre, il s'agit de renoncer à la "compréhension", à l'"adaptation", à l'"empathie", à l'"assimilation", à l'"identification", au bénéfice de la différence.»¹⁶

La compréhension est toujours provisoire, elle cesse de l'être quand elle s'érige en vérité absolue. La compréhension totale est un leurre, c'est une incompréhension profonde de ce qui est un sujet connaissant, de ce qui est mouvant dans une relation intersubjective, dans une réalité sociale et culturelle. La compréhension interculturelle n'est pas manipulatrice, elle est respectueuse de l'altérité, de la différence, de la pluralité hétérogène...

L'interculturel comme conception et démarche de la mise en relation entre-deux ou plusieurs semblables-différents ne tend pas vers la destruction de l'opacité de l'autre. Il y a toujours un risque qui menace la relation interculturelle à savoir cette soif de

¹⁶ C. Wulf, «L'autre perspective pour une formation à l'interculturalité», in *Ethnosociologie des échanges interculturels*. C. Wulf et P. Dibia, Paris, Anthropos, 1998, p. 14.

rendre l'autre transparent. Quand nous ignorons ce qui est l'autre, car il n'est pas totalement transparent, il est dans l'intérêt de la relation avec l'autre de ne pas vouloir remplacer cette ignorance par de fausses connaissances. Il faut que l'ignorance conduise vers une vraie connaissance et reconnaissance de l'autre, à la découverte de l'autre tel qu'il se présente à nous. Enfermer l'autre dans ce qu'il n'est pas, c'est se priver de connaître ce qu'il est, c'est aussi refuser de travailler avec l'incertitude. « Connaître et penser ce n'est pas arriver à une vérité absolument certaine, c'est dialoguer avec l'incertitude. »¹⁷

Dans cette contribution, nous nous sommes attachés à montrer que la construction du paradigme de l'interculturel est un processus inachevé et continu, à montrer la pertinence de ce cadre dans la problématisation des interactions entre des semblables-différents. Le recours au paradigme de complexité, comme nous avons tenté de l'expliquer, empêche de réduire l'approche interculturelle à un ensemble de recettes et à des réponses simplifiées et simplifiantes.

Enfin, cette réflexion, loin d'être exhaustive, pose des questions et propose des perspectives afin de poursuivre l'élaboration du paradigme de l'interculturel.

¹⁷ E. Morin, *La tête bien faite, Repenser la réforme, Réformer la pensée*, Paris, Seuil, 1999, p. 66.

Cooperação e Multiculturalismo

Zorayda Correia FREITAS
Universidade da Madeira (Portugal)

Resumo

A escola dos nossos dias é palco de diferenças culturais significativas, e, é essa multiculturalidade que deverá ser uma fonte de enriquecimento, alargando os horizontes do conhecimento e do saber ser, estar e fazer.

Esta comunicação gira em torno do papel da cooperação na escola cada vez mais multicultural, beneficiando das diferenças, exaltando-as e permitindo o êxito na aprendizagem.

Assim, surge a cooperação como imperativo numa sociedade do conhecimento, onde a multiculturalidade se reparte espontaneamente suscitando estratégias inovadoras, impondo-se como um modelo do futuro.

Abstract

Cooperation and multiculturalism

The school nowadays faces significant cultural differences and this multiculturalism should be a source of enrichment, widening the horizons of knowledge, self-being and acting.

This paper works on the role of cooperation in a multicultural school taking advantage of these differences, praising them and fostering success in the learning process.

Thus, cooperation emerges as an imperative in a society of knowledge; where multiculturalism spreads spontaneously provoking innovative strategies, carrying it out as a future model.

A sociedade actual, apontada por muitos como a sociedade pós-moderna, a sociedade da globalização, conduz-nos, cada vez mais, para uma cultura da diversidade, e que faz disso a sua mais-valia. Este é o resultado de uma sociedade de conhecimento, da descoberta constante e do fácil acesso à informação.

Vivemos num mundo de constantes mudanças que acontecem de forma vertiginosa sem quase darmos por isso. O vocabulário que predomina interliga-se com as novas tecnologias, resultando assim, numa alteração profunda do dia-a-dia do homem, hoje conhecida por a globalização. Resta a certeza de que a sociedade tem forçosamente de estar preparada para enfrentar as suas consequências num mundo globalizado, inevitavelmente, mais informado, mais ciente das suas diferenças culturais, e profundamente complexo.

“O progresso da culturização corresponde à multiplicação das informações, dos conhecimentos, do saber social e também a multiplicação das regras de

organização e de conduta, inclusivamente a uma programação propriamente sociocultural.” (Morin, 1991, p. 85).

O século XXI representa um grande desafio, sobretudo para a escola, espaço privilegiado do desenvolvimento e aproveitamento da interculturalidade. Por esta razão, a escola tem de se organizar para mais este repto, tem de vislumbrar soluções para aquele que pode parecer mais um obstáculo à aprendizagem, a comparência de alunos pertencentes a grupos minoritários.

A globalização, assim como a mudança, a aceleração, a transitoriedade têm contribuído para uma maior diversidade de gostos, tendências, respeitando-se mais as diferenças de cada um, e usufruindo-se da imagem de um mundo onde parece só existirem facilidades.

Verifica-se uma intensificação do fluxo de informação e de pessoas, permitindo a inter-relação com uma celeridade nunca antes pensada. Testemunhamos diferentes formas de estar, de viver, pensar e sentir, graças a essa globalização que abriu as portas a um pluralismo cultural, difundindo-se e criando as suas redes e teias, profundamente complexas. Coexistimos num mundo cujas culturas já não estão completamente isoladas umas das outras, mas que se misturam e confundem a pouco e pouco com o suporte das novas tecnologias da informação, comunicação e não só. Esta consequência da globalização dá espaço ao contacto com a diferença, aumentando, assim, as possibilidades de confronto, e despertando a urgência de se implementar o diálogo, a aceitação e o reconhecimento da legitimidade de outras culturas. Atenua-se o choque de valores, de opiniões, de perspectivas dos indivíduos ou de comunidades.

Tudo à nossa volta sofreu alterações profundas: a indústria, a ciência, o comércio, as bases do conhecimento, mas a educação tem tido muitas dificuldades em acompanhar estas mudanças. Assistimos a uma realidade dilatada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, que simultaneamente comprimem o tempo e o espaço que antes constituíam uma barreira. Todavia, assiste-se a um desfasamento da escola, quer pelo seu currículo e pelas suas práticas, quer ainda pelos espaços concebidos para uma produção em série, adequados a uma Revolução Industrial e não a uma «Terceira Revolução». É inadiável fazermos as transformações e favorecermos o surgimento duma educação que se quer também, pós-moderna.

“(…) mas nós estamos a correr a toda velocidade para a fragmentação e para a diversidade, não apenas no capítulo da produção material, mas também no da arte, do ensino e da cultura maciça.” (Toffler, 1970, p. 268).

Pensar-se mais no indivíduo e na sua complexa diversidade e prepará-lo para um mundo globalizado e, cruelmente, competitivo, não é uma opção, é um imperativo.

Multiculturalidade como condição humana

A multiculturalidade das sociedades não é uma condição moderna. O que, provavelmente, é mais recente, é a noção dessa multiculturalidade. Sempre houve, ao longo dos séculos, as trocas comerciais e a coexistência de pessoas de diferentes origens num mesmo espaço geográfico, hodiernamente, porém, a uma escala e a um ritmo de mobilidade maior e mais acelerado. “Les relations entre cultures et minorités culturelles ont toujours existé... Seulement on leur faisait un sort politique et/ou idéologique

différent de celui qui s’amorce et transparait aujourd’hui ; on les prenait autrement en considération. » (Clanet, 1993, p. 18).

A sociedade multicultural é um processo claramente irreversível, mas que sempre existiu e contribuiu para o crescimento das sociedades. E apesar de no caso português, e mais propriamente na Região Autónoma da Madeira, a multiculturalidade não tenha constituído uma dificuldade como em outros países, começa agora a ser uma preocupação maior e tema de discussão pertinente sobretudo para a escola.

“Neste âmbito, Portugal, antes de 1974, era considerado um dos países mais monoculturais e monolíngues da Europa. Tratava-se de um país fechado sobre si, onde a mobilidade de pessoas era protagonizada, essencialmente, pela emigração de portugueses para diferentes partes do mundo e pela presença de estrangeiros, fundamentalmente enquanto turistas.” (Pereira, 2004, p. 68).

Isto não significa que só presentemente represente uma dificuldade valorizada no ensino, que começa a antever-se com outros contornos. Não se trata apenas dos filhos dos portugueses emigrados, mas sobretudo dos filhos dos emigrantes dos países do Leste e outros que decidiram vir trabalhar para Portugal. Esta era uma realidade menos habitual na Região, apesar da longa tradição turística. Hoje, porém, começa a manifestar-se com um outro colorido, obrigando a uma consciência e maior inquietação por parte dos docentes.

Convém sempre recordar que o que caracteriza a multiculturalidade na educação não são apenas os casos de emigrantes, pois também dela fazem parte os alunos oriundos de grupos minoritários, pertencentes a outra religião, sexo ou estatuto social. São os emigrantes no seu próprio país e que falam a própria língua materna, mas cuja cultura é esquecida, senão mesmo ignorada.

“Similarly, people’s economic status, physical disability, and religion will vary, but rarely will a school be without diversity in these areas. Even if a school staff or student body lack diversity, understanding and appreciating the various diversities still must be made a priority.” (Hoerr, 2005, p. 17).

Na realidade, há outras diversidades, (tais como deficiências ou tendências sexuais) que nem sempre são fáceis de ter presente ou de as reconhecer como tal, mas que ao desconhecê-las, ignoramos também quem as possui. É uma tendência para classificar o outro em função do que nós somos e dos nossos valores. Fala-se, frequentemente, da diversidade humana, mas nem sempre é compreendida e assimilada, aliás, permanece sempre a dúvida sobre qual a interpretação dada ao conceito de educação multicultural e, se é efectivamente reconhecida a sua legitimidade e riqueza, como diz António Jordán:

“A menudo, los profesores más familiarizados con el concepto de «educación multicultural» acogen esta noción de un modo simple; es decir, sin profundizar demasiado en la riqueza y trascendencia que esta forma de entender la educación tiene para la escuela y la propia sociedad.” (1994, p. 17).

Muito se tem estudado e escrito sobre a multiculturalidade no ensino, e muitos têm sido também os apelos para uma tomada de consciência por parte dos docentes desta realidade, num esforço para aproveitar os benefícios dessas diferenças, mas sobretudo, para que prevaleça o respeito pelo o outro, como nos explica Sousa:

“É por isso que penso que os que ensinam terão de ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar.” (2000, p. 4).

Numa sociedade para o século XXI urge que se entenda e se aceite essas diferenças entre pessoas e culturas. Tudo isto a fim de se evitar, sobretudo, o baixo rendimento, se não mesmo o abandono daqueles alunos cuja falta de auto-estima em nada contribui para o seu desenvolvimento.

Se o que se pretende é que a escola garanta os plenos direitos de todos os indivíduos, então não podemos ignorar a multiculturalidade e com a interculturalidade substituir a mudez, a marginalização e o desconhecimento pela tolerância e adopção dos diversos contributos que todos podem aportar. De facto, o objectivo deverá ser converter uma sociedade multicultural numa sociedade intercultural: em vez de justapor culturas que se confrontam ou se suportam num mesmo espaço. A escola deve viver a descoberta de culturas em metamorfose de conjunto, numa sociedade que se autodenomina de direitos autênticos – tais como os direitos cívicos e políticos, os direitos económicos, sociais e culturais.

O conceito de interculturalidade incide no dissolver dos problemas originados pela heterogeneidade cultural, política, religiosa, étnica, racial, comportamental, económica, já que temos que conviver, de algum modo, com estes aspectos.

“No campo da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento, a educação intercultural alicerça-se na concepção construtivista do conhecimento e reconhece a herança devida a autores e investigadores como Vigotsky, Piaget e Bruner, entre outros. Entende-se aprendizagem como um processo situado na participação social: a aprendizagem insere-se no contexto social, cultural e político e, em situação de ensino formal, como por exemplo na escola, emerge das interações entre alunos, e entre alunos e professores. A qualidade dessas interações faz de facto a diferença!” (Cochito, 2004, p. 12).

E a escola é o lugar privilegiado para desenvolver essa liberdade que tanto se apregoa para com os grupos minoritários, podendo conferir-lhes uma maior auto-estima e respeito pelos seus valores e costumes.

Por outro lado, a escola pode e deve adaptar o currículo, cujo poder lhe permite alterar comportamentos, crenças e atitudes, quer estejamos a falar do currículo oculto quer do currículo formal. Sabemos, actualmente, e estudiosos no âmbito das teorias críticas do currículo em muito contribuíram para isso (Apple, 2001; Goodson, 2001; Hargreaves, 2004; Silva, 2000; Sousa, 2000), entre outros, que o currículo não sustenta apenas o conhecimento, pelo menos não de forma inocente, mas encobre e serve interesses económicos, entre outros. O currículo é o poder estabelecido e infiltrado nas nossas instituições escolares, sem prever, por vezes, a vontade e a essência dos alunos, professores e comunidades a quem supostamente serve. O professor não é um usuário passivo e apático do currículo. Inclusivamente deverá modificá-lo, se necessário e adaptá-lo à especificidade dos alunos, a fim de promover e garantir a diversidade como afirmam McLaren e Giroux:

“For me, the key issue for critical educators is to develop a multicultural curriculum and pedagogy that attends to the specificity (in terms of race, class,

gender, sexual orientation, etc.) of difference (which is in keeping with ludic postmodernism) yet at the same time addresses the commonality of diverse Others under the law with respect to guiding referents of freedom and liberation (which is keeping with resistance postmodernism). (1994, p. 201).

Urge adoptar um currículo que possibilite à comunidade escolar contemplar a diversidade cultural que a caracteriza e compreendê-la, porque só assim tem significado falar-se em multiculturalidade, e só assim, podemos evitar os resultados nefastos de um currículo alheio à realidade escolar, como nos lembra Sousa:

“É deste ponto de vista sociopolítico que gostaria de focalizar para os perigos de um currículo que permaneça indiferente ao desigual capital cultural de origem familiar e social que os alunos carregam no seu dia-a-dia para a Escola. O currículo não pode se alhear das diversas identidades socioculturais que contracenam por vezes de forma conflituosa, no cenário escolar.” (2000, p. 3).

A escola tem a capacidade de influenciar e de contribuir para ajustar os indivíduos a novas realidades, mas para isso todos temos de ter consciência da riqueza inerente ao multiculturalismo. É necessário reflectir também, e, como nos diz Jordán, na relação e compreensão dos docentes sobre a multiculturalidade de como estes e os restantes elementos da comunidade escolar vêem e avaliam essas minorias. Até que ponto são reconhecidas?

“Se trata aquí de interrogarse sobre como suelen ser percibidas por los profesores las culturas minoritarias y qué lugar tienden a otorgarles dentro del currículum propio de la cultura escolar (del grupo mayoritario).” (Jordán, 1994, p. 29).

No entanto, cabe aqui ressaltar que a ideia de ajustar não terá de ser propriamente modelar ou adequar ao belo prazer do grupo maior, mas consentir a diluição dessa cultura com toda a sua legitimidade como forma de enriquecimento, aproveitando o que de melhor esta possa oferecer. Contudo, e para que, isto aconteça terá de haver o reconhecimento, o respeito pela diversidade na escola, respeitando o outro por ser igual em dignidade e direitos.

“Pluralismo cultural significa afirmação de cada cultura e, simultaneamente, a sua abertura às outras culturas, para com elas estabelecer relações de complementaridade. Cada cultura vale por si própria e enriquece-se no contacto com as restantes, aportando para a construção de uma cultura comum – pode afirmar-se que cada cultura particular contribui para a construção de uma cultura universal que é património de todos. (Bonal, 2000; cit. por Pereira, 2004, p. 25).

O conceito de multiculturalismo, de facto, aponta para a diferença existente entre os indivíduos e grupos que são distintos entre si, mas que possuem igualdade de direitos, e que o convívio numa sociedade democrática depende da aceitação da sua heterogeneidade. Desta forma, não se admite a exclusão de nenhum elemento, respeitando e reconhecendo sempre a sua diferença. Os interesses de ambas as partes deverão ser ponderados através do diálogo sempre que necessário. O princípio do reconhecimento e aceitação do multiculturalismo aponta para a necessidade de admitir a diferença em relação ao outro, ou seja, tolerando e convivendo com aquele que não é nem vive igual ao resto do grupo. Contudo a sua forma de ser não pode prejudicá-lo e

traduzir-se em menos oportunidades e recursos. Se de facto queremos enaltecer a tolerância entre os que são diferentes, então temos que reconhecer o que nos relaciona.

O multiculturalismo não implica defender a uniformidade de pensamento, todo o mundo equitativamente multicultural. O que se pretende sim, é que se respeite a diferença, admitindo-a como um factor enriquecedor e não apenas como uma preocupação ou princípio da política europeia ou mundial. A multiculturalidade não pode ser entendida como um fardo para a escola ou para uma sociedade. Ou seja, o multiculturalismo não pode ficar pelos interesses económicos ou de poder de uma comunidade como forma de superação de problemas. Terá que ser preocupação de toda a sociedade, em especial das escolas, procurando assim, atingir-se a expressão autêntica de liberdade, de igualdade de direitos numa sociedade que se quer mais tolerante.

“Antes do advento da democracia, a tolerância limitava-se, somente, a uma atitude passiva em relação a pessoas ou factos que, contra vontade, se suportavam, fosse por necessidade, indulgência ou para evitar um mal maior. Com o andar dos tempos o seu sentido alterou-se. Actualmente ser tolerante é reconhecer aos outros liberdade de expressarem as suas ideias, pugnam pelas suas posições e viverem de acordo com os seus valores, ainda que diferentes ou opostos aos nossos. É ser capaz de aceitar o direito à diferença e reflectir sobre ela. Em algumas organizações, defende-se, insistentemente, que «todos devem falar a mesma linguagem» e que «todos devem estar sintonizados na mesma onda». Mas não será a diversidade de pontos de vista que torna frutuoso e rico o trabalho de um grupo ou organização?

A tolerância é a base da comunicação e do diálogo.” (Ferreira, 1994, pp. 148-149).

O reconhecimento do multiculturalismo e da necessidade de haver interculturalidade deverá levar não só à aprovação de outras culturas, mas sobretudo à necessidade de as conhecer para melhor as entender e aceitar. Só assim todos poderão conhecer em profundidade as outras culturas, e talvez consigam concluir que afinal não há tantas diferenças entre católicos e budistas, entre judeus e muçulmanos, entre uns e outros.

A multiculturalidade deve ser um espaço de conhecimento e de reconhecimento da diversidade que pode nos aportar novos factos, mais não seja para verificarmos que afinal, e apesar da diversidade, há também parentesco cultural.

Compreendemos hoje que o desenvolvimento do indivíduo passa obrigatoriamente pela comunicação, a necessidade de conhecimentos que o ajudem a viver em sociedade e a interagir com o outro (Habermas, 1983). Segundo este autor, apenas compreendemos quem somos no colectivo ou como individuo a partir do reconhecimento que nos é dado pelo outro, só assim é possível construir a nossa identidade. Como nos diz ainda, Couvaneiro: “Para que o eu se afirme e seja reconhecido, necessita do outro, que lhe serve de referência e lhe dá sentido.” (2004, p. 8). Desta forma, estudar e acolher a diversidade humana na escola passa também, pela necessidade desse reconhecimento que caracteriza os indivíduos.

Nesta linha de pensamento, a educação não é apenas uma ponte para as relações humanas, mas é sobretudo um produto das mesmas, capacitando o indivíduo para a vivência participada na sociedade moderna, permitindo-lhe ainda a sua própria superação. Tudo isto traduz-se na necessidade de se cooperar como forma de ultrapassar os desafios do século XXI.

Para que cooperar?

A participação da escola tem de ser mais activa em prol duma comunidade mais unida e tolerante para que melhor se possa entender a colectividade a que se pertence, cidade, país e realidade mundial. Por isso, hoje, e não é por mero acaso, que o discurso recai mormente sobre uma escola democrática, que tem a seu cargo possibilitar a cooperação entre pais, alunos, auxiliares e professores para a solução dos seus problemas.

“(…) não é viável separar o processo de alfabetização dos processos educativos gerais. Não é viável separar a alfabetização do processo produtivo da sociedade. O ideal é uma abordagem concomitante, em que a alfabetização evolua em diversos ambientes. Tais como o local de trabalho. Uma alfabetização crítica, sobretudo uma pós – alfabetização, não pode deixar de lado as relações entre o económico, o cultural, o político e o pedagógico” (Freire e Macedo, 2002, p. 32).

Só assim a escola formará um homem mais consciente, activo e participativo no rumo do seu país e do mundo. Paulo Freire esbatia a fronteira entre o professor e o aluno, propondo-lhe que fosse suficientemente humilde para que o processo de aprendizagem fosse dialógico, e que este também aprendesse com o aluno. Para Paulo Freire, a pedagogia é sempre uma actividade que acontece em parceria, pois não pode haver, à luz do pensamento do autor, qualquer obstáculo que impeça ou quebre a reciprocidade do acto de educar: «critiquei e continuo a criticar aquele tipo de relação educador-educando em que o educador se considera o exclusivo educador do educando». (Freire, 1992, p. 119). Apesar da inquietação que estas afirmações possam ter ocasionado, são sem dúvida, a expressão da cooperação entre professor e aluno, da cooperação no processo de aprendizagem.

E impreterível que haja mais e melhor cooperação entre professor e aluno, que se elimine os obstáculos, sejam eles o tempo, o espaço ou até o próprio conceito de conhecimento como algo sagrado e exclusivo de quem tem um certificado.

Actualmente, muitos são os que acreditam que é cooperando que se aprende a cooperar e a respeitar o outro. É no trabalho colaborativo que muitos problemas podem ser resolvidos e ultrapassados no futuro, nomeadamente os relacionados com o multiculturalismo. É com a cooperação que se prepara o século XXI.

“Um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura do desenvolvimento, da organização e da investigação.” (Hargreaves, 2004, p. 277).

A cooperação apresenta uma pluralidade de alternativas, impedindo desta forma, que alguém fique do lado de fora, e numa escola, quer sejam os alunos, docentes, funcionários e direcção, quer seja ainda pais e comunidade em geral. Todos têm um papel imprescindível, para o êxito dos jovens, para a construção duma sociedade mais equitativa e livre. Então, é necessário que haja cooperação entre estes grupos e que se trabalhe em equipa a fim de se poder munir os alunos com as competências necessárias para saberem estar e conviver na ‘sociedade do conhecimento’. Os docentes melhor do que ninguém, podem transmitir estas competências e esta noção, designadamente, quando eles mesmos as espelham, trabalhando cooperativamente.

É inconcebível, para uma sociedade como a do século XXI, que se quer constantemente inovadora, capaz de ultrapassar todos os desafios que se lhe apresentam, insistir no trabalho individual como na era da Revolução Industrial.

“Um cientista isolado do mundo, rodeado de livros ou tubos de ensaio, à beira da maior descoberta de sempre, pode ser uma imagem romântica mas de ficção... não científica. É que, se é certo que o saber se enraíza na experiência do sujeito e, como tal, é sempre um acto individual, individuo e experiência só se definem na complexidade da sua relação com o meio. Todo o conhecimento é socialmente mediado: não há desenvolvimento individual sem a ‘intervenção’ do meio, do Outro e dos instrumentos de mediação social.” (Cochito, 2004, p. 3)

O mundo globalizado arrasou com as barreiras que impediam a socialização entre trabalhadores, entre os vários elementos da sociedade, e ainda entre as diferentes sociedades, e por isso, uma escola, não poderá manter-se, por mais tempo, alheia a esta espantosa mudança. Os docentes têm a árdua tarefa – árdua porque provavelmente eles próprios não foram ou não estão preparados para a sociedade do século XXI – de preparar os jovens para essa sociedade que se quer mais colaboradora e participativa.

A noção de cooperação também não é recente, como é referido por Couvaneiro:

“As primeiras tentativas de um projecto cooperativo manifestam-se em meados do século XIX, no início da sociedade industrial, e constituem uma espécie de referência que assinala um período de mudança de estrutura social, com movimentos sociais organizados, como por exemplo o sindicalismo e o socialismo, que aspiram á construção de uma nova sociedade e de um novo humanismo.” (2004, p. 10).

No âmbito escolar a cooperação teve vários seguidores ao longo do século passado, embora, só nas últimas duas décadas, surgisse como uma preocupação e necessidade apontada pela legislação. Freinet (1973, 1974) já proponha uma organização cooperativa da escola. Era uma proposta que permitia às crianças a sua realização pessoal e individual sem se desligarem do seu mundo circundante, da sua comunidade, da sua sociedade.

Outros, como Vigotsky, reforçam o pensamento de que aprendizagem é mais do que fixar conceitos, cumprir regras e currículos ou apenas repetir o que foi decorado. “Learning is more than the acquisition of the ability to think; it is the acquisition of many specialized abilities for thinking about a variety of things” (1978). Aprender não deverá ser dissociado do social.

A cooperação começa na sala de aula, onde os alunos podem trabalhar em equipa e assim, desenvolver as suas capacidades, melhorar a sua aprendizagem e as competências sociais, aumentando e melhorando as suas relações interpessoais quer com os outros elementos da equipa, quer com outros indivíduos da escola, e por conseguinte do seu meio social. Quando os benefícios da cooperação são atingidos, são naturalmente retratados por toda a escola, fazendo desta, uma escola cooperativa. Onde os valores individuais se respeitam e se aceitam numa comunidade una, mas não uniforme.

Ao considerarmos o protótipo da escola actual, remetemo-nos para a escola das ‘massas’, cuja estrutura exalta o individualismo e celebra a competição entre pares. Ora, sabemos que não é isso que se esta a vaticinar para a sociedade do futuro, pelo contrário, antevê-se que todos terão de saber trabalhar em equipa, a fim de conseguirem

um produto. Aliás, já nos nossos dias se verifica essa necessidade premente do trabalho cooperativo em muitas áreas profissionais.

“With regard to the first point, it is hard to imagine a Job today which does not involve some cooperative interaction with others. The most frequent reason for individuals to be fired from their fist Job is not lack of Job related skills, but rather lack of interpersonal skills.” (Kagan, 1994, p. 11).

As tarefas individuais promovidas nas escolas em nada contribuem para habilitar os nossos jovens para esse mundo. A alternativa ao ensino massificado e impessoal é o trabalho de equipa, que promove a aprendizagem de competências interpessoais, onde se dá supremacia a uma efectiva cooperação. Dando-se, assim, origem a uma escola renovada, mais humana e mais tolerante, porque acostumada a ultrapassar os conflitos emergentes e comuns aos humanos.

“The alternative context is a team-based, high-performance organizational structure in which individuals work cooperatively in teams that have responsibility for an entire product, process, or set of customers. The new organizational structure is known as “the cooperative school.” (...) Effective teamwork is the very centre of improving the quality of instruction and education with each level of cooperative teams supporting and enhancing the other levels. Teamwork is the hub around which all other elements of school improvement revolve. Teams are, beyond all doubt, the most direct sources of continuous improvement of instruction and education.” (Johnson, Johnson e Holubec, 1994).

Conclusão

Vivemos numa sociedade onde prevalece, por um lado, a diferença – e não se pode ignorar essa diversidade –; por outro lado, a individualidade, os sentimentos e as emoções que tanto distinguem e definem o ser humano.

É essencial desenhar um currículo que se adapte a esta diversidade, à multiculturalidade, mas que nem seja compulsivo nem limitado. Um currículo assente no modelo de cooperação que seja independente do tempo e do espaço, mas comprometido com os mesmos.

Constata-se que a escola terá de romper com as amarras do passado e preparar-se para um novo conceito de ensino, onde a diferença é um obséquio e não um fardo. Desta forma, a cooperação surge por um lado, como o espaço onde o pluralismo se manifesta, acontece e pode fluir sem restrições, e por outro, onde pode brotar o desenvolvimento da criatividade porque há lugar para a expressão do eu.

Não basta que estudos sejam feitos e reconheçam a cooperação entre parceiros como modelo a seguir rumo à inovação. É imperioso que os professores entendam e reconheçam os benefícios da cooperação porque só assim se entregarão voluntariamente a uma pedagogia cooperativa. Ou serão arrastados a fazê-lo... Todos têm de se envolver seriamente.

A cooperação não se pode manifestar na limitação ou dependência do outro, mas serve antes, para assegurar, consolidar essa individualidade sem deixar de intensificar a sua socialização. A cooperação deve funcionar como o motor de mudança numa sociedade cada vez mais globalizada, exigente e plural.

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael (2001). *Educação e Poder*. Porto, Porto Editora.
- CLANET, Claude (1993). *L'Interculturel*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- COCHITO, Maria Isabel G. Santos (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Porto, ACIME.
- COUVANEIRO, S. Conceição (2004). *Práticas Cooperativas. Personalização e Socialização*. Lisboa, Instituto Piaget.
- FREINET, Célestin (1973). *Pedagogia do bom senso*. Lisboa, Moraes.
- FREINET, Célestin. (1974). *A Educação pelo Trabalho*. Volume I e II. Porto, Presença.
- FREIRE, Paulo (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo e MACEDO, Donald (2002). *Alfabetização leitura do mundo leitura da palavra*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- FERREIRA, da Trindade Paulo (1994). *Reinventar a Criatividade, dirigentes em tempo de mudança*. 1.ª ed. Lisboa, Presença.
- GOODSON, Ivor F. (2001). *O Currículo em Mudança, Estudos na construção social do Currículo*. Porto, Porto Editora.
- HABERMAS, Jurgen (1983). *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico*. São Paulo, Brasiliense.
- HARGREAVES, Andy (2004). *Os professores em Tempos de Mudança*. Amadora, Mc Graw-Hill.
- HOERR, R. Thomas (2005). *The Art of School Leadership*. Consultado a 06/07/06 em: www.ascd.org/portal/site/ascd/index.jsp/
ASCD Publications.
- JOHNSON, W. David; JOHNSON, T. Roger & HOLUBEC, J. Edythe (1994). *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. Consultado a 24/04/2006 em: www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.b71d101a2f7c208cdeb3ffdb62108a0c/template.book?bookMgmtId=0bef8aec2ecaff00VgnVCM1000003d01a8c0RCRD.
ASCD Publications.
- JORDÁN ANTONIO, José (1994). *Escuela Multicultural. Un Reto para el Profesorado*. España, Ediciones Paidós Ibérica.
- KAGAN, Spencer (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, Kagan.
- MCLAREN, Peter; GIROUX, A. Henry (1994). *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York, Routledge
- MORIN, Edgar (1991). *O Paradigma Perdido, a natureza humana*. Mem Martins, Publicações Europa-América, Biblioteca Universitária.
- PEREIRA, Anabela (2004). *Educação Multicultural. Teorias e Práticas*. Porto, Edições ASA
- SILVA, Tomaz T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto, Porto Editora.
- SOUSA, Jesus Maria (2000). *O Professor como Pessoa. A dimensão pessoal n formação de professores*. Lisboa, ASA Editores.
- SOUSA, Jesus Maria (2000). O Olhar Etnográfico da Escola perante a Diversidade Cultural. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, 2 (1), pp. 107-120. www.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/15Oolharetnograficodaescolaperanteadiversidadecultural.pdf. Consultado a 20/09/06.
- TOFFLER, A. (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa, Livros do Brasil.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA., Harvard University Press.

Aprender Português (Língua Segunda) em contexto de Programa Interactivo

Sandra FIGUEIREDO
Carlos Fernandes da SILVA
Universidade de Aveiro (Portugal)

Resumo

Com a consciência do crescente multiculturalismo em que nas nossas escolas e fora delas diversas línguas e culturas operam, torna-se imprescindível a elaboração de meios para preservar e promover a comunicação, ultrapassando a insuficiência de dispositivos de ensino/aprendizagem da língua, formais e informais, que actualmente se verifica. Neste contexto, e no âmbito do projecto de doutoramento que aqui subjaz, serão apresentados os princípios organizadores, critérios de selecção de competências e actividades, configuração interactiva e objectivos de um programa interactivo inovador que se destina a imigrantes de várias nacionalidades (e línguas), situados nos níveis A1, A2, B1 de proficiência em Português (QECR, 2001).

Abstract

Learning Portuguese Second Language in context of interactive programme

Following the awareness of the increasingly multiculturalism in which, be it inside and outside our schools, different languages and cultures operate, it is essential to devise strategies to preserve and promote communication, thus solving the present insufficiency of both formal and informal language teaching/learning devices. In this context, and within the scope of our PhD research, we seek to outline the organizing guidelines, the competence and activities selection criteria, the configuration interactive and the aims of an innovative Interactive Programme intended for immigrants of different nationalities (and languages), situated in levels A1, A2, B1 of language proficiency in Portuguese (QECR, 2001).

Introdução

Numa altura em que, nas nossas escolas *polisocializam* cerca de 120 nacionalidades, locutores de oitenta línguas distintas, sendo que um em cada quatro desses locutores tem sérias dificuldades com o Português e cinco por cento não entende nada (DGIDC, 2005; Comissão da União Europeia, 2004), torna-se imprescindível a elaboração de meios para preservar e promover a comunicação, para explorar competências e combater o insucesso escolar, ultrapassando a insuficiência de dispositivos de ensino/aprendizagem da língua, formais e informais, que actualmente se verifica.

Assim, numa primeira parte deste trabalho, será comentada a importância que a aprendizagem e ensino em ambiente multimédia têm revelado no contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como a influência de factores tais como a

personalidade, estilo de aprendizagem, cognitivo, interactivo e motivação na aprendizagem assistida por computador, na perspectiva interactiva e exploratória.

Num segundo momento, serão apresentados os princípios organizadores, critérios de selecção de competências e actividades, configuração interactiva e objectivos de um programa interactivo inovador que se destina, essencialmente, a imigrantes de várias nacionalidades (e línguas), situados nos níveis A1, A2, B1 de proficiência em Português (QECR, 2001).

1. Aprendizagem de Línguas em ambiente multimédia: benefícios e estilos cognitivos/interactivos

Os desafios que as aprendizagens em ambiente multimédia vêm constituindo permitem que, cada vez mais, informação organizada seja apreendida pelas populações escolares e não escolares. A eficácia na aprendizagem depende das estratégias cognitivas e metacognitivas do aprendente, sendo que programas interactivos permitem que o sujeito explore as suas capacidades (Duquette e Laurier, 2000). No ensino multimédia, há dois tipos essenciais de lógica: a estrutural, na linha behaviorista do estímulo-resposta, e a exploratória, na perspectiva construtivista. A aquisição/aprendizagem de Línguas estrangeiras tem sido objecto de alguns programas que se conhecem como dirigidos ao apoio do ensino/aprendizagem de línguas que são aprendidas na escola como o Inglês e Francês, não havendo ainda incidência no ensino de Língua Segunda (L2), em contexto multimédia, tendo em conta as suas implicações linguísticas e culturais para alunos que se encontram em Portugal e não têm o Português como Língua Materna (LM). Os manuais que existem para servir o mesmo objectivo só poderão beneficiar e serem complementados com programas deste cariz.

Noutra vertente, os testes realizados em ambiente interactivo (multimédia) com indivíduos imigrantes e /ou estrangeiros em situação de aprendizagem/aquisição de L2 como objecto de estudo e análise, em contexto de investigação, torna-se imprescindível. Por outro lado, os programas multimédia permitem uma aprendizagem autónoma ou uma resolução de testes igualmente mais autónoma e com opções várias, deixando revelar as estratégias cognitivas e metacognitivas dos alunos/utilizadores (Duquette, Dionne, 2000). Para aplicação de testes (no âmbito de investigação) a alunos bilingues ou que apenas dominem uma língua minoritária, podemos ter programas completos que suprem lacunas de análises que se baseiam em simples papel, modo tradicional, havendo para o próprio utilizador/aprendente uma maior possibilidade de auto-regulação. Segundo Dionne (Duquette e Laurier, 2000), os sujeitos mais proficientes são os que menos ganham com um programa multimédia, na questão da Língua, uma vez que o que se pode conseguir mais veementemente – o léxico –, já é algo mais ou menos adquirido pelos locutores nativos.

Lydie Meunier (Duquette e Laurier, *op. cit.*) realça a complexidade pedagógica do ensino de línguas estrangeiras em ambiente multimédia, correlacionada com o estilo cognitivo e, por outro lado, interactivo dos alunos. Os estudos que analisam o tipo de motivação que orienta os utilizadores de programas de ensino/apoio de línguas estrangeiras, chegam à conclusão de que, por um lado, o sexo feminino quando recorre a estes programas, fá-lo para conhecer a cultura (Romero, 2006) e/ou para aprender a língua de alguém das suas relações – motivação de integração – e o sexo masculino fá-lo para conhecer a língua para fins exclusivamente profissionais – motivação instrumental – e, por outro lado, segundo resultados apurados, as adolescentes são mais

desenvoltas com as línguas do que os rapazes adolescentes, sendo estes mais ligados à informática, logo mais à vontade com este tipo de programas.

O computador revela também competência partilhada com o sujeito – *interactif* – ou seja, a competência de comunicar e de assistir. O computador questiona, o sujeito responde, o computador avalia. Não existe aqui o estilo behaviorista, mas sim a lógica de exploração: o aprendente controla, toma responsabilidade no que quer aprender, os objetivos não são predeterminados pelo computador – atitude heurística. Por outro lado, o computador também serve de instrumento de apoio à prática pedagógica do professor/educador.

Na perspectiva do estilo interactivo/organizacional e cognitivo geral (Meunier, cit. por Duquette e Laurier, *op. cit.*, pp. 216-217), ficou atestado que, no estilo cognitivo, os estudantes com um estilo cognitivo de tipo analítico tendem a concentrar-se sobre os detalhes gramaticais e a evitar atitudes de expressão porque não anseiam a perfeição oral (em contexto de interacção linguística), mas têm de ser orientados para as lógicas de exploração, de criatividade. Estes serão indivíduos mais *dependentes de campo*, no âmbito dos estilos de aprendizagem (Fernandéz, 1998; 2006).

Os estudantes com um estilo intuitivo e global apreciam a exploração e não lógicas estruturais como os anteriores (pergunta-resposta), a criatividade é um ponto forte, contudo são estes os que têm de estar mais orientados para a exactidão linguística. Os que revelam um estilo pragmático (sensitivo) ficam atraídos pelos programas que oferecem as cores, as animações, os sons, as manipulações tácteis. Negligenciam o conteúdo da mensagem e focam os detalhes mais mecânicos. Os sujeitos mais do tipo cognitivo emocional têm uma memória selectiva, assimilam mais facilmente o léxico que lhe transmita algum sentimento negativo ou positivo. Já os pragmáticos apresentam maior retenção lexical nos campos lexicais relacionados com feitos socioculturais e geográficos. Os mais emotivos não se contentam com as conversas electrónicas, precisam de ver a cara do seu interlocutor, logo são mais adeptos de ensino tradicional-professor-aluno.

Os indivíduos de estilo interactivo introvertido apreciam mais os processos comunicativos multimédia do que a comunicação em sala de aula. Os extrovertidos, já se situam no lado contrário. Os que apresentam um estilo ordenado, precisam de uma direcção imposta/orientada de fora, não motivada pelo próprio, o que não é favorecido pelas lógicas de exploração. Já os perceptivos não competem com aqueles porque preferem explorar e são mais tolerantes ao desconhecido, à novidade.

As diferenças de personalidade entram, portanto, como factores determinantes na aprendizagem assistida por computador (os programas interactivos, *e-learning*), perfilhando estilos que se deduzem através do uso destes programas e prevêm os benefícios conseguidos com os mesmos. Além da variável personalidade, tem de se atentar no nível de proficiência, quando se trata da L2 como objecto de aprendizagem ou análise, e no estilo de aprendizagem e cognitivo do aluno, sendo que há que ter em conta a distinção entre estilo de aprendizagem e de cognição: o primeiro tem a ver com a forma como o sujeito se adapta ao meio, aos novos conhecimentos e à forma de os assimilar, e o segundo está relacionado com o modo como o sujeito processa a informação e a torna representável (Fernandéz, 1998; Milone, 1999). Segundo Ehrman (cit. por Laurier e Desmarais, *op. cit.*), o pólo sensação/intuição é o que mais influencia a aprendizagem nas línguas, porque os sujeitos recolhem a informação a partir das suas sensações, sendo mais tolerantes à ambiguidade, o que é fulcral na aprendizagem de línguas. Meunier (Duquette e Laurier, 2000) corrobora, ao deduzir do seu estudo com sessenta estudantes de Francês como amostra, do ensino superior, que os mais intuitivos são os mais exitosos na sua aprendizagem de línguas, em ambiente multimédia. Já

Grace (citada por Desmarais, in Duquette e Laurier, 2000), revela que, através do seu estudo com 181 estudantes de Francês, como língua estrangeira (na mesma situação que no estudo anteriormente referido), os indivíduos, independentemente da personalidade, assimilam melhor o vocabulário se tiverem acesso à tradução na sua Língua Materna, ou seja, a interacção passa também entre dois sistemas de línguas. Os indivíduos com motivação integradora (Gardner e Lambert, 1972; Gardner, 1985; 2005) são, regra geral, mais bem-sucedidos na aprendizagem de L2 do que os que apresentam uma orientação instrumental. Os primeiros desenvolvem atitudes mais favoráveis face aos locutores da L2 pois são motivados pela necessidade de integrarem a nova comunidade linguística e cultural.

Assim os programas têm de ter em conta, naturalmente, a motivação subjacente aos textos, estes têm de apelar ao aspecto afectivo nos sujeitos (Lantolf, 2000; Lier, 2004) e contemplar diferentes gerações, quando não têm um alvo especificado. Na configuração e organização de actividades, tem de haver possibilidade de verificar resoluções efectuadas para as poder emendar, possibilidade de escolher itens numa tarefa, tem de haver momentos de pré-leitura e de escrita para familiarização com o tema a tratar. As actividades têm de ter pertinência para o desenvolvimento da língua e para motivar discussão entre utilizadores. Tem de haver a noção de controlabilidade de aprendizagem bem conseguida por parte do próprio sujeito – *locus* de controlo (Rotter, 1966; Levenson, 1973), veiculada pelas opções em contexto multimédia que o aprendente deve sentir como dependentes de sua própria orientação (escolha e resolução de actividades, remodelação de uma tarefa elaborada). Todos estes parâmetros estão presentes na configuração do projecto que aqui se apresentará.

O objectivo geral de iniciativas (no âmbito de dispositivos pedagógicos para ensino de L2) em multimédia é a aposta no plurilinguismo, conceito a entender tal como se encontra definido no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (p.23):

“A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva (a do multilinguismo) e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (...), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa...”

Porque a aprendizagem de línguas durante toda a vida é uma aposta sobretudo de projectos de mobilidade profissional europeia, os programas multimédia deverão, a nosso ver, estimular a aprendizagem não só de línguas dominantes como o Inglês, como também devem contemplar as línguas consideradas mais minoritárias.

Tendo em conta que o indivíduo não só desenvolve competência linguística, social, cultural, biológica, mas também existencial, as tarefas de um programa interactivo de ensino de uma L2 têm de apelar ao *self* do sujeito, ou seja, apresentar tópicos familiares, exercícios orais, de leitura ou escrita que possam ter algo da sua língua e cultura maternas, começando logo pela possibilidade de tradução das instruções dos exercícios para a Língua Materna do sujeito. Não só não se perde informação, como também não se perde identidade.

2. Desenvolvimento de um projecto multimédia – BABel.

Público-alvo, objectivos

No âmbito de um projecto de doutoramento que tem como tema *Consciência e execução fonológicas, concepção motivacional e atitudinal na perspectiva da criança e adolescente imigrantes*, está a ser desenvolvido um programa interactivo de ensino de Português como Língua Segunda, intitulado BABel, entendido como uma iniciativa de acção educativa única, no contexto português, concebido para o apoio dirigido, quer à prática pedagógica do professor/educador, quer à aprendizagem do aluno imigrante e/ou estrangeiro, que não tenha o Português como Língua Materna, mas também para os que, devido à experiência emigratória, possam querer aperfeiçoar o Português que têm como Língua Materna, além de poderem dominar a língua do seu país de acolhimento. Este mesmo programa serve de apoio à aprendizagem e exploração do Português e de aspectos culturais (e tradicionais) do país e da sua população, contribuindo para uma aprendizagem social bem-sucedida. Por outro lado também contribui para a criação de oportunidades de exploração do Português, como Língua Materna, por parte das crianças nativas, em fase de alfabetização.

Os principais utilizadores visados são os que se encontram a frequentar a escola, desde que já alfabetizados ou a desenvolver essa tarefa. A divulgação/ publicação será veiculada por CD-ROM e/ou por Internet.

O público-alvo migrante, de acordo com os níveis comuns de referência (QEQR, 2001), terá de se encontrar, a julgar pelo teor das actividades do projecto, num nível de proficiência em português que vá desde o nível A1 (iniciação) até ao B1 (nível limiar). Ou seja, esta iniciativa pode ser beneficiada por locutores que, em Português, possam produzir desde expressões simples, fazer descrições, compreender, com auxílio, conversas, textos e leituras também sem grau de complexidade comprometedor, até a um nível mais elevado (B1) em que possam compreender textos com alguma complexidade, conversar mais ou menos fluentemente, sendo que a sua consciência linguística em L2 tem de ser auxiliada pelo interlocutor (QEQR, 2001).

O programa destina-se, no que respeita ainda ao público imigrante, aos locutores das seguintes línguas, essencialmente: árabe, chinês, alemão, inglês, espanhol, francês, italiano, ucraniano, russo e romeno. Contudo um estrangeiro/imigrante que domine algumas noções da Língua Portuguesa poderá usufruir do programa, sendo que não terá de seguir as instruções em Português/outra língua, mas apenas em Português, na medida em que consta essa possibilidade no programa.

É de salientar que este projecto não tem pretensão de ser um programa de assimilação cultural, de imposição linguística e nem de exclusão, pois não está apenas concebido para a utilização por parte de pessoas com experiência migratória, mas também para os nativos.

Estrutura/Configuração: imagens, sequências didácticas, tarefas e competências visadas

Assim, todas as instruções das actividades do programa poderão ser ouvidas nas línguas supracitadas, sendo que também, no caso de pessoas com deficiência auditiva, poderão ser apenas lidas, em Português. Para activar qualquer uma das línguas, há uma opção na entrada do programa para seleccionar a língua em que, automaticamente, terão de ser apresentadas as instruções. Estas são sempre faladas por duas mascotes do projecto, o *Poli*, que é o locutor português e que está sempre presente, uma vez que o programa tem de ser, independentemente da tradução a ser feita, falado em Português, e o *Glota*, que é o ícone destinado a falar em qualquer uma das línguas, desde que

seleccionada. A codificação de todo o programa nas várias línguas implicou um trabalho de tradução intensivo (Português – outra língua) e de controlo de qualidade de som, sendo que os tradutores são fidedignos – professores de línguas do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro e imigrantes locutores de algumas das línguas, em nível de proficiência C2 (QECR, 2001).

Este programa apresenta catorze sequências didáticas, sendo que, cada uma, é alusiva a um tema que serve de exploração e trabalho de competências: compreensão escrita e oral, leitura, escrita. São sobrevalorizadas oportunidades que permitam ao aluno desenvolver a sua escrita, leitura e, para o mesmo, a sua consciência fonológica. A competência oral é trabalhada, por sua vez, no meio com o qual contacta, contudo, a escrita e a leitura são, geralmente, os campos de maior registo de insucesso escolar para estes alunos. A página inicial de cada temática exploratória apresenta jogos, num momento de pré-leitura e escrita, sendo que nessa mesma página de recepção há sempre a possibilidade de seleccionar outros três ícones que são também imagem constante do projecto – o *Graf*, responsável pelas tarefas de escrita e reescrita, o *Lex*, coordena as tarefas de leitura, o *Foné*, representa os exercícios de fonologia e de compreensão oral.

As tarefas de leitura e escrita estão subordinadas a determinados temas, conferindo a cada unidade coerência e coesão, sendo que o sujeito pode, nas tarefas de escrita, escrever, verificar uma hipótese de um texto escrito segundo os critérios exigidos na tarefa, e pode reescrever o que elaborou. Na leitura, há sempre a possibilidade de recorrer à audição de uma leitura correcta do texto, em Português. Nas tarefas de exercitação fonológica, é dada importância a exercícios em que o indivíduo possa explorar sua consciência silábica, fonémica, rima, aliteração e consciência da palavra (Castro, 2000; Barrera, 2003; Nascimento, 2004). Para isto são exibidas tarefas de divisão silábica, soletração, identificação de sequências de sons, detecção de erros fonémicos em palavras, identificação de rimas, aliterações, identificação de palavras incorporadas em pseudopalavras, completamento de palavras, redacção de texto com limitação de grafemas.

Há uma ordem repetível ao longo da estrutura dos exercícios dentro de cada temática que deixa o utilizador prever as opções sobre as tarefas a realizar, de modo a familiarizar-se com elas. Todas as tarefas que não permitam assinalar se a resposta formulada pelo utilizador está certa ou errada, apresentam a solução ou hipótese de resolução. As instruções dos ícones são claras e assistem correctamente o sujeito que utilize o programa.

As tarefas e seus conteúdos também contemplam a componente/competência afectiva, sendo que procuram apelar à motivação e predisposição dos sujeitos para falar das suas atitudes face a determinadas situações, realidades sociais, revelar aspectos pessoais, profissionais, de lazer; a curiosidade é estimulada em jogos didácticos, bem como através da audição de canções portuguesas de renome, da leitura de poemas, da observação de provérbios portugueses. Assim personalidade e competência são reveladas, trabalhadas e correlacionadas.

Design e programação

O desenvolvimento deste produto multimédia, elaborado em Macromedia Flash, tem como intuito ser, depois, disponibilizado em CD-ROM e/ou Internet e compreende uma vasta e complexa bateria de tarefas.

Serão elaborados todos os desenhos animados e não animados: ícones, botões, personagens, design e concepção de todos os jogos lúdicos do programa, bem como a

edição e tratamento de todas as imagens. Na criação e tratamento de sons será trabalhada a locução respectiva de cada personagem, a reprodução verbal de todas as instruções do programa e feedback sonoro dos botões, animações, jogos, entre outros. Será tratada a configuração do formulário de identificação do utilizador para consequente acesso ao programa (no caso específico de utilização do programa via Internet). O desenho de todo o ambiente gráfico das várias páginas e estipulação de toda a funcionalidade dos vários componentes (*storyboard*), assim como a reprodução do ambiente gráfico em formato digital, estão destinados a transmitir coerência entre todos os elementos e ser atractivo, indo ao encontro das necessidades do público-alvo.

No que respeita à programação, no desenvolvimento individual de cada jogo, serão criadas as variáveis e funções com o objectivo de proporcionar ao utilizador a interactividade necessária à execução dos respectivos exercícios. A interactividade e funcionalidade merecerão cuidado para possibilitar a navegação por todo o programa. No desenvolvimento de toda a estrutura nas diversas línguas disponíveis, não se procederá à criação da estrutura referida anteriormente, mas à sua readaptação e execução de cada bloco linguístico.

Considerações finais

Assim este projecto prevê-se como um programa de apoio e acolhimento linguístico e cultural para migrantes e também para nativos, aqui especificamente no que respeita ao apoio no processo de alfabetização em Português, na perspectiva de todos serem entendidos como cidadãos e não como partes distintas da comunidade. Este projecto servirá, assim também, de dispositivo e de complemento pedagógico para o ensino da língua e cultura portuguesas nas nossas escolas. Fora destas é oferecida a oportunidade de contactar com o Português e com Portugal, em qualquer parte do mundo, como seu locutor nativo ou estrangeiro. Assim poderemos contribuir para o desenvolvimento de “*Nous parlants, noves sensibilitats*” (Romero, 2006).

Referências bibliográficas

- BARRERA, Sylvia; MALUF, Maria Regina (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722003000300008&lng=pt&nrm=iso.htm&tlng=pt (20/06/2006).
- CASTRO, São Luís, GOMES, I. (2000). Dificuldades de aprendizagem da língua materna. Lisboa, Universidade Aberta. Comissão da União Europeia, (2004). Direcção-Geral da Educação e da Cultura, *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Bruxelas, Eurydice.
- DUQUETTE, L., LAURIER, M. (eds.) (2000). *Apprendre une langue*. Outremont, Editions Logiques.
- FERNANDEZ, Daniel M. (1998). *Guia para la investigación en el aula de idiomas*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 42-44.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Newbury House.
- GARDNER, R. C. (1985). *The Attitude Motivation Test Battery Manual*. Canadá, University of Western Ontario.

- GARDNER, R. C. (2005). The socio-education model of second-language acquisition: a research paradigm. Plenary presentation. In *EUROSLA Yearbook*, vol. 6. Amsterdam, John Benjamins publishing company.
- LANTOLF, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, University Press.
- LEIRIA, I., QUEIROGA, M. J. e SOARES, N. V. (2006). Português língua não materna no currículo nacional. Orientações nacionais. *Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa, Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- LIER, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- LEVENSON, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and CLinical Psychology*, 41, pp. 397-404.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *Português Língua não Materna no Currículo Nacional*. Lisboa, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. www.dgidec.min-edu.pt/plnmaterna/DN7/PLNMDoc_orientador.pdf (26/02/2006).
- NASCIMENTO, Liliane, C. R. (2004). Consciência fonológica. www.fonoesaude.org/conscfonologica.htm. (20/07/2006).
- MILONE, Mário C. (1999). Uma nova abordagem ao processo de ensino e aprendizagem. In *IV SEMEAD*. www.ead.fea.usp.br/semead/4semead/artigos/Adm_geral/milone.pdf (01/04/2006).
- PASCOAL, J., Oliveira, T. (2006). Português língua não materna no currículo nacional. Orientações nacionais. *Diagnóstico de competências em Língua Portuguesa da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa, Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- ROMERO, Eunice. (2006). “Quedem?”, Leisure, Language and Social Cohesion in Catalonia. In *V Simposi International Mercator sobre llengües minoritzades: “Els drets lingüístics com a factor d’inclusió social”*. Espanha (aguardando publicação). (www.quedem.omnium.cat)
- ROTTER, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, n. ° 80. New York.
- SÓCRATES-COMENIUS 2.1 Inter Project. (2003). A practical guide to implement intercultural education. *Needs Assessment Report*. www.inter.up.pt/inter.php?item=project (12/12/2005).
- UNIÃO EUROPEIA, CONSELHO DA EUROPA, (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Ed. ASA.

Giroux: uma versão de projecto multicultural

Helena Paula FREITAS
Universidade da Madeira (Portugal)

Resumo

Esta comunicação aborda a pedagogia crítica de Henry Giroux, estruturada num contexto americano. No entanto, pensamos que este modelo, com a sua proposta de gestão curricular, adapta-se a outras realidades sociais. Ele proporciona um propósito e um sentido para as aprendizagens e acima de tudo promove a autonomia, a liberdade e a justiça social.

Para Giroux, a tarefa pedagógica fundamental consiste em desmistificar e redefinir a própria produção e aquisição do conhecimento, atendendo às variáveis contextuais de lugar, história e poder, de maneira a que os alunos encontrem as suas próprias histórias e identidades. Para tal, o ambiente educativo alarga-se em «esferas públicas democráticas», abrangendo redes públicas que incluem as escolas, as organizações políticas, as igrejas e os movimentos sociais. Assim, o professor trabalha em parceria com outros trabalhadores culturais, permitindo aos alunos relacionarem-se com diferentes actores sociais, experimentarem vivências, conhecerem histórias, pontos de vista diferentes e até contraditórios.

Abstract

Giroux: a concept of multicultural project

The present communication deals with Henry Giroux's pedagogy, as structured upon an American context. We believe, none the less, that this model with its suggestion of curricular management may well be adapted to other social realities. It seems to invest the pupils' learning and acquisitions with a purpose and a sense and, above all, promotes autonomy, freedom and social justice.

In his view, the fundamental pedagogical task is to demystify and redefine the production and acquisition of knowledge, taking into consideration the contextual variables place, history and power, in such a way that pupils will find their own stories and identities. In order for that to occur, the educational atmosphere expands on to "public democratic spheres", entangling public networks which include schools, political organisations, churches and social movements. Thus, the teacher works in partnership with other cultural workers, enabling pupils to relate to different social actors, enjoy experiences, become familiar with distinct, even paradoxical, stories and viewpoints.

1 - Introdução

É, no contexto actual da educação, que a teoria crítica radical de Henry Giroux adquire um reforçado significado e relevância, numa altura em que o neoliberalismo, a intolerância, a discriminação e a incomunicação, tanto a nível político como social, ganham adeptos. É verdade que esta teoria surgiu numa tentativa de resposta à especificidade norte-americana, mas, no entanto, em nosso entender, ela pode dar um valioso contributo no contexto

educativo e social português, proporcionando uma resposta à sua desadequação e ineficiência.

Henry Armand Giroux nasceu em 1943 e é filho de trabalhadores imigrantes franco-canadianos, tendo sido criado num bairro de classe operária. “Sofreu na pele” a discriminação social e económica e só conseguiu completar o curso universitário, porque ganhou uma bolsa de estudo proveniente da sua actividade desportiva no basquetebol. Preocupado desde cedo com a questão cultural, económica e política, foi coordenador comunitário e esteve envolvido nas lutas sociais americanas dos anos 60. (Torres, 2004).

Giroux emergiu como um dos mais destacados defensores do movimento da pedagogia crítica da actualidade. Ao longo da sua obra aparece associado a nomes como: William Pinar, Jean Anyon, Michael Apple, S. Aronowitz, Peter McLaren, entre muitos outros. Foi influenciado por inúmeros teóricos, com destaque para Gramsci, John Dewey e Paulo Freire, com quem lidava frequentemente. (Marques, 1999).

Giroux elucida-nos, com a sua análise lúcida e frontal, questões de classe, de género, de raça e de poder. Mas o que achamos fundamental, é que não se fica pela crítica. Por defender uma teoria radical, caminha no sentido de visualizar a essência das coisas e de procurar uma profunda transformação social, recusando as perspectivas assistencialistas por implicarem passividade e domesticação das pessoas, das ideologias e das instituições. (Apple e Nóvoa, 1998). A sua teoria é, por isso, uma pedagogia de possibilidade.

Como refere Peter McLaren, Giroux dotou os agentes sociais de uma capacidade de transcender à situação histórica da cultura herdada. A sua pedagogia implica-se na construção social do indivíduo, que é produtor do conhecimento, da experiência, da ideologia e da própria história: «(...) se o mundo do “eu” e dos “outros” é socialmente construído, então ele também pode ser desconstruído e criticamente refeito.». (Giroux, 1997, XIX).

O ponto de partida da pedagogia crítica de Giroux é um projecto educacional com um envolvimento político e com um discurso de emancipação que reconhece formas objectivas e subjectivas de dominação. Este carácter eminentemente político de toda a acção educativa, assumindo explicitamente o sentido da mesma, procura transformar as relações de poder, conectando as lutas educacionais com lutas mais abrangentes pela democratização, pluralização e reconstrução da vida pública. (Giroux, 1999).

Giroux refere que este projecto só pode ser contextualizado num regime de democracia radical, com uma concepção de cidadania activa e crítica, desafiadora dos crescentes regimes de opressão da actual democracia liberal americana. Só assim será possível construir uma sociedade «multirracional» e multicultural. (*op. cit.*, p. 79). Atendendo a que, em Portugal, a democracia se torna, cada vez mais, um pacote avulso de medidas técnico-administrativas, promovidas por políticos sem escrúpulos, subscrevemos a necessidade de uma democracia, verdadeiramente comprometida na luta e na reivindicação da justiça e da igualdade de oportunidades.

A teoria de Giroux é um projecto político e cultural que parte das ambições e das promessas da modernidade, mas que reconhece a sua erosão e desadequação. Assume um compromisso com a pós-modernidade, dado o seu amplo alcance teórico, e partilha algumas ideias da teoria feminista radical. Esta, afastando-se do feminismo totalitário que corre o risco de desenvolver «um equivalente político com uma versão de cinismo radical» (*op. cit.*, p. 78), baseado na ideia de que a opressão sexista está na raiz de todas as formas de dominação, expande uma pluralidade de posições dentro do próprio feminismo e apresenta-se como um movimento alternativo positivo. Desafia o etnocentrismo, o eurocentrismo e a visão linear da história que legitima o autoritarismo do patriarcado. Sugere que, assim como a feminilidade, a masculinidade também é uma categoria problemática a ser redefinida. (*ibid.*).

2 - A pedagogia crítica radical de Henry Giroux e a etnografia

Giroux (1997) salienta que a pedagogia crítica radical exige a reescrita do próprio sentido da pedagogia, pois esta é uma forma de produção política, moral e social, que não pode ser só apanágio da escola, mas da sociedade em geral. É uma forma de produção cultural que está implicada na construção social do conhecimento e da experiência. Para tal, é necessário contestar as formas dominantes de produção simbólica e romper com o binómio Teoria-Prática:

«(...) o problema do ensino é que a especificidade do contexto é sempre fundamental.». (Giroux, 1999, p. 29).

Partindo-se do respeito pela complexidade entre as teorias pedagógicas e a especificidade dos locais onde são desenvolvidas, chega-se a um propósito e a um sentido dos conhecimentos e da escola, promovendo a justiça social, a dignidade e a liberdade.

Giroux destaca que a noção de cultura permanece inexplorada, reduzida a uma fórmula despolitizada que não reconhece relações entre cultura e poder, ideologia e controlo social. Para ele, a cultura tem que ser entendida

«(...) como os princípios de vida compartilhados e vivenciados, característicos dos diferentes grupos e classes à medida que estes surgem no meio de relações de poder e campos de luta assimétricos. Em essência, a cultura enquanto relação particular entre grupos dominantes e subordinados é expressa na forma de relações antagónicas vividas que incorporam e produzem formas particulares de significado e acção (...).». (Giroux, 1997, p. 133).

Como instituições controversas e produtoras de subjectividades, que exercem formas de regulação moral, cultural e política, as escolas devem ser locais de luta e de contracultura. Locais de desmantelamento da cultura dominante e da sua ideologia socioeconómica. (Castells *et al.*, 1996). Assim, a escola, como local culto e intelectual privilegiado, consciente da ideologia e da cultura oficial, está em posição de questionar essa herança e de recusar os aspectos que ponham em causa a democraticidade pretendida.

É, neste contexto, que pretende ter uma linguagem construtiva, que Giroux posiciona o professor, designando-o de intelectual transformador. Tal como as escolas não são locais neutros, também o professor, como intelectual crítico, não poderá nunca ser neutro, assumindo interesses éticos e políticos que determinam a natureza do seu discurso, das relações sociais na sala de aula, dos valores que legitima e das suas práticas pedagógicas. (Giroux, 1999). O professor, de Giroux, tem que ser um investigador:

«(...) os intelectuais transformadores precisam compreender como as subjectividades são produzidas e reguladas através de formas sociais historicamente produzidas e como estas formas levam e incorporam interesses particulares. No centro desta posição está a necessidade de desenvolver modos de investigação que examinem não apenas como a experiência é moldada, vivida e tolerada dentro de formas sociais particulares, tais como as escolas, mas também como certos aparatos de poder produzem formas de conhecimento que legitimam um tipo particular de verdade e estilo de vida.» (Giroux, 1997, p. 31).

Em nossa opinião, o professor de Henry Giroux, para assegurar a unidade da trilogia Teoria/Prática/Contexto, tem que ser um observador com um “olhar etnográfico”. O professor só pode tornar o conhecimento escolar significativo se ele for um mediador, se estabelecer como base e condição para a aprendizagem, a experiência valorizada do aluno e do seu capital cultural. Mas para isso ele tem que “descobrir” o aluno no seu dia-a-dia, tem que sair da sala de aula e “mergulhar” no seu mundo, no recreio, nas actividades extra-curriculares, na comunidade, nas festas, na família:

«(...) a experiência escolar dos estudantes está entrelaçada com as suas vidas em casa e na rua.» (*op. cit.*, p. 167).

O professor etnógrafo tem que promover o diálogo saudável e produtivo e a comunicação, dentro do contexto da linguagem do aluno e da sua cultura, dando-lhe «voz». Assim, entenderá a especificidade da diversidade cultural que tem na sala de aula e na escola.

«In the most radical sense, knowledge should be viewed as a shared process, a mediation between teachers and students, a creative political exchange that forges commonalities and the kind of critical reflection that allows all to be seen as both teachers and learners. Under such circumstances, knowledge is not treated simply as problematic, *it becomes* the vehicle for teachers and students *to discuss* its problematic grounding and meaning. Knowledge in this instance becomes situated in ideological and political choices; in other words, knowledge becomes de-reified in terms of both its content and the social context in which it is mediated.» (Giroux, 1981, p. 68).

Mas Giroux aponta também a necessidade do professor «romper com a estrutura celular do ensino», que isola o professor e a escola da vida e do mundo (H. Giroux, 1997, p. 40). Através de uma postura de investigador etnográfico, o professor tem que formar alianças com outros professores, procurar outros conhecimentos, outras realidades e testemunhos (*ibid.*). Giroux dá exemplos de estudos etnográficos em algumas escolas, como forma de desvendar e compreender a sua cultura. (*op. cit.*, pp. 125-128).

Parece-nos muito interessante a forma como Giroux atrai para a área da pedagogia os diferentes trabalhadores culturais que, por desempenharem as mais diversas funções sociais, são implicados neste projecto transdisciplinar. Sendo o conhecimento uma construção social, Giroux rompe a “insularidade” da escola e proclama a aventura da experiência, partindo da particularidade dos problemas do indivíduo, das suas esperanças e sonhos, do individual mas não do individualismo, nos mais diversos ambientes culturais. (Castells *et al.*, 1996).

Realmente, Giroux invoca com originalidade o conceito de escolas como «esferas públicas democráticas», constituídas por redes públicas que incluem, além da escola, associações culturais e desportivas, igrejas, sindicatos, organizações sociais e políticas (Giroux, 1997, XVII). Expande assim o ambiente educativo, promovendo a cooperação da comunidade e o relacionamento entre os diferentes actores sociais, multiplicando a oportunidade de vivências, histórias, diálogos, pontos de vista diferentes e até contraditórios. (Giroux, 1999).

3 - A pedagogia crítica radical e o currículo

Fazendo parte do movimento de reconceptualização curricular, Giroux afastou-se das análises de natureza fenomenológica e hermenêutica, assim como Michael Apple, para se centrar mais na vertente política do currículo e do conhecimento escolar (Sousa, 2002).

A questão do currículo é central na obra de Henry Giroux, o que é lógico numa teoria pedagógica multicultural. O currículo hegemónico, com o modelo de educação bancária catalogado por Paulo Freire, que conduz a práticas pedagógicas marginalizantes e ao «consumo voyeurístico» de textos sem qualquer significado para os alunos, é indiscutivelmente inaceitável na educação progressista preconizada por Giroux. (Giroux, 1981, p. 123).

Os novos críticos, entre os quais Giroux e Michael Apple, defendem a nova sociologia curricular, com uma completa reavaliação entre currículo – expresso e oculto –, escolas e sociedade, numa nova visão do mundo:

«It is crucial that the notion of the hidden curriculum also be linked to a notion of liberation, grounded in the values of personal dignity and social justice. As such, the essence of the hidden curriculum would be established in the development of a theory of schooling concerned with *both* reproduction and transformation. At the core of such a theory would be the imperative to link approaches to human consciousness and action to forms of structural analysis that explore how they interpenetrate each other rather than appear as separate pedagogical concerns.» (Giroux, 2001, p. 61).

Esta forma de «activismo curricular», é uma luta pela «democracia curricular» (H. Giroux, 1999, p. 185), que defende que a educação deve ter como finalidade: combater o racismo, lutar contra a moral sexual dominante, ajudar a ultrapassar as desigualdades sociais e promover a emancipação das mulheres e das minorias étnicas. (*ibid.*).

O professor dispõe de medidas legislativas que lhe permite flexibilizar e adaptar o currículo à especificidade do contexto e moldá-lo segundo a necessidade do projecto curricular da escola e da turma. No entanto, Giroux vai mais longe negando a pertinência da racionalidade tecnocrática do currículo oficial, que monopoliza e selecciona arrogantemente o conhecimento, como se fosse um roteiro cultural (H. Giroux, 1999, p. 94).

Giroux concorda com a opinião de Michel Foucault, que considera que a fragmentação do conhecimento por disciplinas é demasiado limitador. Foucault mostrou que o sistema da disciplina permaneceu, desde a era clássica, com o objectivo de controlo e de organização social. Giroux fala de experiências interdisciplinares que têm sido realizadas nos Estados Unidos com resultados negativos. Para este crítico, uma das soluções da crise da educação pública norte-americana, é o desenvolvimento de uma *práxis* contradisciplinar, a partir dos estudos culturais. (Giroux, 1997, p. 185).

Para Giroux, só o professor é que tem competência para construir currículos e materiais didácticos. Contesta energicamente a ilegitimidade dos recursos «à prova de professor» que invadem o mercado, tentando reduzir o papel do professor a um mero técnico especialista, obediente executor de pacotes curriculares e de «pedagogias de gerenciamento». (*op. cit.*, pp. 35-36).

O foco dinamizador do currículo proposto por Giroux, são os estudos culturais, que abarcam um leque bastante variado das artes, desde a música, ao cinema, ao vídeo, à dança e à pintura. Assim, é através do estudo da cultura popular que os estudantes são os próprios agentes do seu conhecimento, desconstruindo a sua relação com o poder, descobrindo-o, problematizando-o, experimentando-o, partilhando-o e conseqüentemente trabalhando na construção da sua identidade e do *self* e descobrindo as suas verdadeiras potencialidades. (Giroux, 1999).

Desta forma, os alunos trabalham intimamente uns com os outros, com o professor, que é o orientador e mediador, com a família e com a comunidade. A rotina tradicional da escola é quebrada, alterando-se conceitos de tempo, de ritmo, de autonomia, de avaliação e de independência (*op. cit.*, pp. 71-73). Giroux reforça que esta metodologia não admite improvisação do professor. Pelo contrário, como intelectual público, ele tem que ser um profissional competente e informado, que promove a ordem e a disciplina. Mas estas questões não podem ser resolvidas através dos imperativos da hierarquia e da autoridade disciplinar rígida. Têm que ser desenvolvidas através da análise crítica das experiências diárias do grupo, do seu auto-controlo e da sua auto-regulação. Só assim, é que as crianças e os jovens reconhecerão as implicações morais e sociais do seu comportamento. (*op. cit.*, pp. 211-213).

A arte e a história são os pilares dos estudos culturais, pois é fundamental a reescrita e a reinterpretação do passado, rejeitando a história como um monólogo e como restauração fácil do passado para alimentar mitos e etnocentrismos. Assim, torna-se possível que os estudantes possam interpretar o mundo de diferentes maneiras. (Giroux, 1997). Só ficamos conscientes da singularidade da nossa cultura, quando conhecemos as outras e só assim percebemos que existe um património comum à Humanidade.

Afastando-se dos impasses entre cultura superior e cultura de massa, Giroux situa a cultura popular como um resultado da força das relações culturais em acção num determinado tempo e lugar da história, desencadeando processos de significado, de poder e de desejo. A cultura popular deve ser entendida como um processo complexo e activo desencadeado num local específico da vida quotidiana das pessoas, com múltiplos pesos ideológicos e afectivos. É uma forma de aprendizagem e de cumplicidade social que deve ser reconhecida pela escola e pelos educadores. (Giroux, 1999).

4 - A pedagogia crítica radical e o multiculturalismo

António Magalhães (1998) define multiculturalismo como a aceitação da existência de múltiplas culturas num determinado meio e da procura da compreensão das suas especificidades. Mas para Giroux, esta visão é muito incompleta pois que o multiculturalismo tem que ir para *além* disto. Tem que ser um discurso crítico de raça e de pedagogia em que as bases da civilização ocidental sejam repensadas, mas para tal é preciso «romper o silêncio». (Giroux, 1999, p. 140).

Segundo Giroux tem-se deitado «muita areia» na questão do multiculturalismo e este tem sido debatido e encarado de uma forma demasiado superficial. Finge-se fazer o que não se faz.

Desde 1960, apesar dos liberais e dos radicais terem desafiado as ideologias e as práticas racistas e dos nobres esforços contemporâneos de activistas e de artistas, o facto é que o racismo não tem sido tratado como «uma noção de diferença isento de posições binárias, relações hierárquicas e narrativas de dominação e controlo.» (*ibid.*).

A pós-modernidade dilacerou a História em «múltiplas e legítimas etno-histórias e se despojou de qualquer *telos* universalizante» e o «homem branco, europeu-caucasóide, detentor de determinada posição de classe, do sexo masculino, heterossexual e possuidor de pensamento lógico», transformou-se «numa miríade de homens, mulheres, impossíveis de unificar e universalizar nas suas diferenças de etnia, género e subjectivas.» (Marques, 1999, p. 67).

Giroux analisa concretamente a realidade norte-americana e seus índices de imigração, de migração, de marginalidade e de violência, concluindo que esta sociedade não pode deixar de resolver de forma inteligente e justa a questão do multiculturalismo. A realidade

social e económica americana, põe em causa a possibilidade do “sonho americano” do materialismo e da mobilidade social. «O sinal de desespero desta geração está em todos os lugares.» (Castells *et al.*, 1996, p.71).

Na verdade, o mundo actual, a par com o fenómeno da globalização e com o desenvolvimento do sistema capitalista, vê-se a braços com fenómenos complexos e mesmo perigosos que não pode ignorar. Depara-se com um crescente «neo-racismo» que substitui o conceito de raça e de superioridade biológica, pelo conceito de imigração e pelas «insuperáveis diferenças culturais». (Santos, 2002, p. 128).

Portugal também é o destino de uma crescente imigração, europeia, africana, asiática, e apesar de ter sido um país colonizador, ainda tem um longo percurso a caminhar para desenvolver uma verdadeira política educativa multicultural. Em nossa opinião, as escolas e a educação, têm um papel insubstituível na resolução de crescentes problemas, como o racismo, a violência, a marginalidade e a injustiça e consideramos que a pedagogia crítica radical de Henry Giroux, constitui um modelo multicultural com excelentes sugestões a implementar.

Giroux considera que é indiscutível que tem emergido uma nova cultura americana pós-moderna, baseada na diferença, na especificidade e na pluralidade dos discursos. Acredita que é no discurso da pós-modernidade que está a esperança, visto que a sua linguagem, constituída de conflito e de transgressão à tradição dominante e opressiva, pretende a obtenção de uma consciência epistemológica, ética e política múltipla. É a doutrina do «cepticismo absoluto» que desacredita a cultura superior e os valores tradicionais, de obediência, de respeito... (Marques, 1999, p. 69).

A ideologia pós-moderna, entende a moral como uma construção social e pessoal dos valores. Estes são categorias subjectivas sem possibilidade de se estabelecer hierarquias valorativas. Se tudo depende do ponto de vista de cada um, então os únicos valores que a escola deve promover são:

- a defesa de uma concepção de tolerância;
- o primado das emoções e das paixões;
- o respeito por todos os estilos de vida. (*op. cit.*, p. 68).

Henry Giroux repudia a noção liberal de multiculturalismo, numa versão despolitizada do conceito através de uma falsa igualdade. Para ele, a questão tem que ser percebida na base da Política ou Teoria da Diferença e do Lugar. É muito mais do que tomar conhecimento do Outro, é comprometer-se a transformar as instituições que reproduzem racismo e discriminação. (Giroux, 1999).

É urgente visionar todas as cores como categorias étnicas, mas não caindo no paradoxo do relativismo cultural, não iludindo as questões postas pela História, enfrentando os excessos e os défices herdados da nossa condição humana. É indispensável para Giroux, tornar visível o *branco* como uma categoria étnica. (*op. cit.*, p. 140).

António Magalhães salienta que:

«(...) se é verdade que urge que a diferença cultural dos estudantes negros, latinos ou chineses se constitua como voz própria e se se aceita que essa afirmação é conflituosa, não é menos verdade que também os estudantes brancos necessitam de actuar reflexivamente sobre a sua própria condição cultural, pois também eles foram desetnicizados, des-historizados pela ‘naturalização’ do modelo de Homem Ocidental imposto pela modernidade.» (1998, p. 107).

A pedagogia crítica de Giroux é uma pedagogia de fronteira, fronteira essa que não é só física mas também «fronteiras culturais historicamente construídas e socialmente organizadas dentro de regras e regulamentos que limitam e capacitam identidades particulares, habilidades individuais e formas sociais». (H. Giroux, 1999, p. 42). Na verdade, a pedagogia de fronteira vai mais além de uma política cultural de oposição. Nas zonas fronteiriças, a que Giroux chama de «zonas de encontro» os alunos partilham as suas experiências, misturam as suas histórias particulares que são muitas vezes contraditórias, incompatíveis com uma cultura monolítica. Estas zonas são potenciais de criatividade e de possibilidade, onde os alunos analisam e reconhecem a importância de uma perspectiva multicêntrica do grupo e da sociedade. (*op. cit.*, p. 47).

5 – Conclusão

Em todas as suas obras, Giroux cita Dewey e a sua crença na democracia «como um modo de vida que tem que ser construído e reconstruído por cada geração.» (Dewey, citado por Giroux, 1999, p. 22). Estando a pedagogia e o conhecimento sempre ligados ao poder e sendo todo o poder opressivo, Giroux vê na escola e no professor, armas indispensáveis de resistência contra a opressão do sistema dominante. O papel da escola é então, fomentar a alfabetização cívica, autorizar o aluno a ter «voz», desenvolver a coragem moral, formar os futuros políticos e cidadãos reflexivos e activos (1997, p. 209).

Na obra de Giroux existe uma paixão, uma indignação, uma luta constante pela justiça, pela liberdade e pela igualdade social, que precisamos subscrever para termos um mundo melhor. Visionário de um novo sujeito político, Giroux é o contestatário da opressão e da injustiça, abalando como um terramoto tudo e todos.

Atendendo a que Portugal vive uma altura crítica em relação às políticas sociais e educativas, pensamos que a teoria crítica de Henry Giroux nos dá ânimo para resistirmos às constantes tentativas de «proletarização do trabalho docente» (1999, p. 26). Como intelectuais críticos não podemos concordar com a «mercantilização do conhecimento» na escola pública (1997, p. 114). O professor nunca poderá ser um «servidor do sistema e do Estado» (Lapassade e Lourau, 1973, p. 176), mas deverá ser sempre um libertador de consciências. No futuro, terá um papel fundamental na luta contra as novas formas de controlo social e contra a manipulação dos *media* electrónicos, ao serviço da racionalidade tecnocrática e da promoção da alienação e do consumismo.

Paulo Freire, ao referir-se a Henry Giroux, destacava a sua visão de história como possibilidade e esperança no futuro, a ser preparado no presente. A pedagogia crítica radical de Giroux é um projecto de paz e de não-violência, uma luta por um mundo melhor, que apesar de ser concebida para o contexto americano, tem toda a pertinência no contexto português.

Referências bibliográficas

- APPLE, M. & NÓVOA, A. (1998). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto, Porto Editora.
- CASTELLS, M. *et al.* (1996). *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- GIROUX, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia, Temple University Press.

- GIROUX, H. (1997). *Os professores como intelectuais críticos. Rumo a uma pedagogia crítica da educação*. São Paulo, Artes Médicas.
- GIROUX, H. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional. Novas políticas em Educação*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- GIROUX, H. (2001). *Theory and Resistance in Education. Towards a pedagogy for the opposition*. USA, Greenwood Publishing Group, Inc.
- LAPASSADE, G. & LOURAU, R. (1973). *Para um conhecimento da sociologia*. Porto, Assírio e Alvim.
- MAGALHÃES, A. (1998). *A escola na transição pós moderna*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- MARQUES, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa, Plátano Edições Técnicas.
- SANTOS, B. (2002). *Pela mão de Alice. O social e o político na Pós-Modernidade..* Porto, Edições Afrontamento.
- SOUSA, J. (2002). *A dimensão crítica do currículo*. Sumário pormenorizado da lição síntese para efeitos de Agregação na UMa.
- TORRES, C. (2004). Henry Giroux e a pedagogia crítica radical, in www.perfectfit.org/CT/giroux6.html (17/12/2004).

Quelle identité pour les enfants bretonnants ? Ou l'exemple d'une erreur au niveau théorique et d'un échec au niveau de la pratique

Josette GUÉGUEN
Université de Bretagne Occidentale (France)

Résumé

Au cours de mon intervention, je prendrai l'exemple des écoles Diwan en langue bretonne dans lesquelles j'ai eu l'opportunité d'observer le comportement d'enfants à qui l'institution demande, aussitôt les grilles de l'école franchies, de parler exclusivement en breton alors que leur langue de socialisation est le français.

L'enfant n'apprend pas le breton pour communiquer avec les locuteurs qui pourraient être, par exemple, ses grands-parents ou ses voisins. Il n'apprend pas la langue pour avoir accès à une littérature enfantine en breton, puisque celle-ci est quasiment inexistante et de plus se développe sans le souci de qualité que l'on pourrait en attendre, ni pour avoir accès à une culture bretonne bien spécifique.

Pour conclure, je suggérerai des alternatives linguistiques et épistémologiques à cette situation.

Resumo

Que identidade para as crianças *bretonnants*? Ou o exemplo de um erro a nível teórico e um malogro a nível prático

Ao longo da minha intervenção, tomarei o exemplo das escolas Diwan em língua bretã, nas quais tive a oportunidade de observar o comportamento de crianças a quem a instituição pede, transpostas as grades da escola, para falar exclusivamente em bretão, quando a sua língua materna é o francês.

A criança não aprende o bretão por comunicar com interlocutores que poderiam ser, por exemplo, os seus avós ou os seus vizinhos. Não aprende a língua, nem por ter acesso a uma literatura infantil em bretão, dado que esta é quase inexistente e, ainda por cima, desenvolve-se sem a preocupação de qualidade que se poderia esperar, nem por ter acesso à uma cultura bretã bem específica.

Para concluir, apontarei alternativas linguísticas e epistemológicas a esta situação.

La transmission de la langue bretonne en Bretagne

Vous connaissez tous la Bretagne, cette pointe française qui s'avance dans l'Océan Atlantique. Le bout de cette pointe s'appelle *Penn ar Bed*, le bout du monde.

C'est de ce bout du monde, la Basse-Bretagne, dont je voudrais vous parler et de sa langue, la langue bretonne.

Les éléments les plus anciens de la langue bretonne nous parviennent sous forme de gloses datant du huitième siècle. Ces gloses sont constituées d'inscriptions faites par des clercs au-dessus d'un texte en latin.

Au quatorzième siècle, apparaissent les premiers textes véritables sous la forme de mystères ou de poèmes religieux. C'est ce qu'on va appeler le moyen-breton. L'étude de documents de cette époque permet de mettre en relief les origines de la langue bretonne qui sont le gaulois, le brittonique et le latin.

Au Moyen Âge, la Basse-Bretagne utilise trois langues : le haut de la société connaît le français et le latin, le bas de la société parle breton et la couche intermédiaire utilise les trois langues selon les circonstances.

La Révolution française va former le projet de faire coïncider une langue et une nation, mais ces changements linguistiques ne s'effectueront pas d'emblée.

Au dix-neuvième siècle, le paysan breton parle la langue bretonne ; il va au marché où il entend du badume, c'est à dire le parler familier, identitaire qui s'acquiert par imprégnation et s'inscrit entièrement dans l'oralité.

Il a suivi le catéchisme en breton où le prêtre s'exprime dans une langue standard qui correspond à de l'écrit parlé qui lui permet de se faire comprendre de tout le monde en ne parlant comme personne en particulier. Le paysan breton a donc à sa disposition deux variétés de langue : le badume qui correspond à la variété basse et le breton standard qui correspond à la variété haute de la diglossie.

A partir de 1914, « l'union sacrée » contre les Allemands fonde la République de langue française et le français de l'Ecole et de l'Etat républicain s'impose, même si à la maison on continue à parler le badume. Cette norme, c'est à dire ce système linguistique dans lequel le lexique et la grammaire sont formalisés dans des règles applicables à l'ensemble des citoyens quel que soit le badume qu'ils parlent, tient lieu maintenant de registre haut de la diglossie.

La connaissance de la langue bretonne va de plus en plus se restreindre à celle du badume qui va continuer à se transmettre, mais les échanges entre les locuteurs de terroirs différents qui se faisaient auparavant en breton standard, vont se faire en français.

Dans les années 50, le français scolaire de plus en plus connu de la plupart des citoyens, gagne du terrain comme moyen d'expression quotidienne chez les jeunes générations.

Ces transformations linguistiques s'opèrent pour des raisons diverses : la création de collèges ruraux et la généralisation des internats font que la pratique du badume diminue parmi les jeunes qui ne le transmettent plus. On pourrait citer aussi l'attitude du concile de Vatican II qui abandonne le latin comme langue liturgique et introduit le français. Par ailleurs, le mode de vie paysan se réorganise et s'urbanise. Enfin les médias dits d'accompagnement se développent et propagent le français.

L'utilité sociale de la langue bretonne est réduite à néant.

En 1999, une étude de l'INSEE montre que si 12% des adultes déclarent parler la langue bretonne, un bretonnant sur deux est âgé de plus de 65 ans et trois sur quatre ont plus de 50 ans.

Des militants bretons, partant du constat que la langue bretonne risque de disparaître, tentent d'intervenir sur la pratique de la langue et de susciter une demande sociale. Influencés par les modèles catalans et basques, ils réclament un statut officiel pour le breton, c'est à dire une intervention de l'Etat qui, en déterminant des lieux où l'utilisation de la langue serait obligatoire, permettrait d'en développer la pratique.

Je parlais du modèle basque : un militant breton m'expliquait, il y a peu, qu'au Pays Basque, l'apprentissage de la langue basque est d'abord rendue obligatoire pour les personnes qui sont directement au contact du public, alors qu'un employé travaillant dans un bureau sans contact important avec l'extérieur pourra être formé en langue

basque dans un deuxième temps seulement. Cette idée de cibler l'obligation faite aux locuteurs d'apprendre le basque représente un modèle pour les militants bretons.

De nos jours, comme la langue bretonne est parlée différemment sur l'ensemble du territoire, avec un lexique et une phonologie différents, les militants bretons ont préféré forger une forme nouvelle, éloignée des parlers locaux et que les bretonnants natifs ne comprennent pas ou peu. Cette langue normalisée, mise au point par l'écrivain breton Roparz Hémon et les membres de Gwalarn, la revue littéraire en langue bretonne qu'il dirigeait, s'est vue dotée en 1941 d'une graphie et d'une morphologie unifiées.

Pour diffuser ce néo-breton, dépouillé au maximum des emprunts lexicaux au latin et au français, mais proche par sa phonologie et sa syntaxe de la langue française, des écoles, des médias et un environnement en langue bretonne ont été créés.

C'est bien entendu les écoles en langue bretonne qui ont été mon objet de recherche et dont je vais vous parler.

Au printemps 1977, dans une petite commune du Nord-Finistère, à Lampaul-Ploudalmézeau, quelques parents se réunissent et créent une association de type 1901, « Diwan » qui signifie le germe et ouvrent la première école maternelle en langue bretonne en s'inspirant des Iskastolak basques.

Trois ans plus tard, en 1980, s'ouvrent les premières classes du primaire. En 1988, on assiste à l'ouverture dans la banlieue de Brest, du premier collège en langue bretonne, « le collège Roparz Hémon ». Il faudra attendre 1994, pour que s'ouvre en Centre-Finistère le premier lycée Diwan.

Les effectifs croissent rapidement : en 1977, la première classe maternelle comptait 16 élèves. Aujourd'hui, Diwan accueille 3.000 élèves répartis en 33 écoles maternelles, 32 écoles primaires, 5 collèges et un lycée. Et ce n'est pas moins de 500 personnes dont 300 enseignants qui sont employés par Diwan.

En 1982, un arrêté du Ministre de l'Education Nationale, Alain Savary, autorise l'ouverture de classes bilingues breton-français dans l'enseignement public : aussitôt, dans une petite commune du Centre-Finistère, Saint-Rivoal s'ouvre la première classe unique bilingue publique avec 19 élèves de 2 à 11 ans. Elle introduit l'enseignement du breton à parité avec le français.

Les classes publiques bilingues comptent aujourd'hui 4.000 élèves.

L'Enseignement Catholique a ouvert à son tour des classes bilingues en 1985.

Et c'est environ 10000 élèves, toutes filières confondues, qui bénéficient d'un enseignement en langue bretonne, soit environ 1,5% de la population scolaire.

Seuls quelques dizaines de parents élèvent leurs enfants en breton et c'est donc à l'école que revient la mission de transmettre la langue bretonne.

Le bilinguisme précoce

De nombreux psycholinguistes s'accordent pour reconnaître que l'apprentissage bilingue précoce représente une chance pour l'enfant qui fait preuve d'une capacité surprenante d'assimilation linguistique de sa première langue. Et je citerai le neurologue canadien Wilder Penfield qui écrit : « Le cerveau a un calendrier biologique pour l'apprentissage linguistique. Les mécanismes complexes du langage, situés dans l'hémisphère dominant du cortex cérébral, se développent dans l'enfance, avant l'éclosion de la puberté. Nous devons donc accepter le fait que l'organisme jeune possède des capacités d'acquisition de nouveaux mécanismes linguistiques que l'adulte ne possède plus au même degré. Par conséquent, on devrait exploiter cette plasticité propre au cerveau au cours des premières années de vie, puisque pour un cerveau jeune,

l'apprentissage de 2 ou 3 langues n'est pas plus difficile que l'apprentissage d'une seule.».

Le linguiste Gilbert Dalgalian déclare : « La seule différence entre les unilingues et entre les bi ou plurilingues, c'est que pour ces derniers, l'habitude des allers-retours d'une langue à l'autre a été prise très tôt, consciemment ou inconsciemment, ce qui développe chez eux une attitude plus analytique et focalise leur attention davantage sur les formes de la langue que chez les unilingues.».

En effet, l'enfant bilingue a la chance extraordinaire de pouvoir comparer le fonctionnement de deux langues différentes. L'enfant découvre immédiatement qu'à un signifiant correspond au moins deux signifiés.

Je reprendrai une petite anecdote pour illustrer ce que je viens de dire. Paul, le petit-fils de mon compagnon avait alors deux ans et demi. Il me dit : « Regarde Josette, il y a un oiseau sur la pelouse ! » Et moi de lui répondre : « Oui Paul, c'est un merle ! », « Non, me dit Paul, c'est un oiseau ! » Son développement langagier ne lui permettait pas encore d'associer plusieurs termes à un même objet. Le jeune enfant bilingue, tout comme Paul, va associer peu à peu à l'animal qu'il voit sur la pelouse le terme d'«oiseau» et un peu plus tard de « merle », puis celui de « lapous » ou encore de « moualc'h ».

Dès l'âge de sept ans, l'enfant va être à même en observant le fonctionnement des deux langues à sa disposition de comparer les structures linguistiques et ce, de façon active et dynamique, et non pas en apprenant par cœur des règles de grammaire. Il va développer ainsi, non seulement ses capacités langagières et linguistiques, mais aussi mettre en œuvre des capacités intellectuelles supérieures à celles de l'enfant monolingue.

Tout va bien, me direz-vous donc, où peut bien se poser le problème, si problème il y a ?

Culture et identité

Et bien justement, le problème que connaît la Bretagne au niveau de l'enseignement de la langue bretonne se pose par rapport à la culture et à l'identité. Et c'est là que nous rentrons dans le vif du sujet.

Le développement des sciences et des techniques, la multiplication des moyens de communication font qu'il faut, à moins qu'une néologie spontanée ne se mette en place, soit emprunter le lexique dont on a besoin à une autre langue, le français par exemple, soit créer des termes nouveaux.

Les bretonnants du cru optent plutôt pour l'emprunt au français, ainsi pour eux «la télévision» est devenue « an televizion » ou encore « an tele » et le téléphone est devenu « an telefon ».

Les lexicographes, quant à eux, ont préféré créer des néologismes à partir de radicaux celtiques et « la télévision » est devenue « ar skinwel », « le rayon pour voir » et « le téléphone », « ar pellgomzer », « l'appareil pour parler de loin ».

On comprend donc comment peu à peu, au niveau lexical, la langue des néobretonnants s'éloigne de celle des bretonnants du cru.

Pour peu que notre nouveau bretonnant ait des difficultés à employer l'accent tonique qui en breton est généralement placé sur l'avant dernière syllabe du mot, la musique de la langue s'en trouvera modifiée. Ainsi, la chaise qui s'écrit «g a d o r» se prononcera non pas «gador» mais «gadr» puisque le locuteur, ayant mis un accent

tonique tellement fort sur le «a», n'aura plus le souffle nécessaire pour prononcer le «o».

Je vous donne en exemple une phrase qui vous permettra de mieux comprendre le problème. Dans une classe, on parlera d'un chat qui a attrapé une souris. Selon qu'il soit un chat du cru ou un chat néobretonnant, il prononcera différemment : « Tapet am eus ul logodenn. »

Dans le cadre du registre bas de la langue bretonne, le nouveau bretonnant aura aussi tendance à privilégier la structure grammaticale du français : sujet + verbe + complément. Or la langue bretonne met en début de phrase l'élément le plus important au niveau du sens et fait varier la forme verbale dans chacune des constructions.

Nous aboutissons au type de situation suivant : Il y a quelque temps, je prenais mon pain chez le boulanger du bourg de Gouézec où j'habite et j'entendais une femme d'un certain âge expliquer au boulanger :

« Ma petite-fille est dans une école Diwan, alors ma fille me dit de parler breton avec elle, mais je ne peux pas le faire puisque je ne comprends pas ce que me dit ma petite-fille quand elle parle breton ! »

La pédagogie du breton à tout prix

Dans une école Diwan, l'enfant a pour consigne, aussitôt la grille franchie, de ne s'exprimer qu'en breton alors que sa langue maternelle est le français.

J'ai eu l'opportunité d'effectuer de l'observation participante dans une école Diwan du Sud-Finistère. Jusque-là, tous les travaux de recherche engagés dans une école Diwan avaient porté sur le quantitatif, avaient tenté de mesurer la quantité de temps consacré au breton. Jamais personne ne s'était encore intéressé au comportement de l'enfant face à cette obligation qui lui était faite de parler, à l'école, une langue autre que sa langue de socialisation.

Mes premiers travaux portèrent sur l'apprentissage de la lecture en langue bretonne

La très grande majorité des enseignants du cycle II de Diwan utilise une méthode mixte, à départ global et qui devient syllabique au bout de quelques semaines.

Le problème qui va se poser, du moins en ce qui nous concerne, c'est que dans l'emploi de cette méthode, il y aura pour l'enfant, un passage obligatoire par l'oralisation. Et c'est là que le bât blesse ! En effet, en français, l'enfant lira « je ne sais pas » dans un texte de lecture, mais continuera à dire « je sais pas » ou même « Chais pas ».

Mais dans la mesure où l'enfant bretonnant déchiffrera « al lo go denn », puisque rien dans son environnement ne lui permettra de savoir qu'à l'oral on prononce / alogodn/, il continuera à prononcer / alogoden/. Et on aboutira très vite à un appauvrissement considérable de la langue bretonne au niveau phonologique. L'enseignant de la classe me parlait de l'utilisation par les enfants d'une « langue moche ». Et bien entendu, on situe mieux l'anecdote de la grand-mère de Gouézec qui ne comprend pas sa petite-fille quand elle parle en breton.

Ces observations montrent bien que ce n'est pas par une démarche quantitative, c'est à dire en faisant le plus possible de breton, que l'on obtiendra les meilleurs résultats.

D'autres observations m'ont permis de voir à quelles aberrations peut mener le souci de faire toujours plus de breton, quelles qu'en soient les conséquences.

Très souvent dans les classes, qu'elles soient monolingues ou bilingues, des fonctions ou des métiers sont confiés aux enfants à tour de rôle : distribuer les cahiers, effacer les tableaux, distribuer la parole lors des moments collectifs...

Mais dans les classes Diwan, à ces fonctions vient s'en ajouter une autre « archerien ar brezhoneg », c'est à dire « les gendarmes du breton ». Alors, en quoi ça consiste ? Chaque semaine, deux enfants sont désignés comme « gendarmes du breton » et doivent donc reprendre les autres enfants qui parleraient français entre-eux, en dehors de la présence de l'adulte.

D'autres classes optent pour un système de points : un point vert pour celui qui parle breton, un point rouge pour celui qui parle français et à la fin de la semaine, on fait les comptes et on voit quel est le bretonnant le plus assidu, mais aussi quel est le mois assidu.

Dans le secondaire, de la même façon que courir dans les couloirs peut valoir aux collégiens un avertissement, si vous êtes surpris par l'adulte à parler français, vous aurez aussi droit à un avertissement. Et les tarifs n'ont pas changé, trois avertissements entraînent toujours une consigne.

Mais heureusement, les enfants n'obéissent pas forcément à l'adulte ! J'ai pu mettre en évidence les différentes ethnométhodes utilisées par eux pour échapper aux sanctions.

Les enfants parlent français entre-eux sur la cour de récréation et en classe dès qu'ils échappent à l'écoute de l'adulte. Face à lui, par contre, ils doivent faire l'effort de parler breton ou du moins de faire preuve de leur bonne volonté à s'exprimer en breton. Ainsi l'un s'adressera à l'adulte en commençant sa phrase en breton et en la poursuivant en français ; l'autre émaillera sa phrase française de quelques mots en breton ; l'autre encore adaptera sa phrase française en y incluant les terminaisons du participe passé en breton, ce qui donnera une phrase du type « Louis zo tombet par terre » ou encore « J'ai mangé des brocolis et j'ai tout recrachet. » Tous les enfants ont à leur disposition un vocabulaire spécifique à la classe dont ils ne connaissent pas la traduction en français : le cahier au protège-cahier bleu-marine ne sera connu d'eux que sous sa forme bretonne « ar c'haier mouk », même chose pour la dictée, « ar reizskrivadenn ». On entendra donc les enfants dirent « Je ne trouve plus mon kaier mouk » ou encore « j'ai trois fautes dans ma reizskrivadenn ».

Et l'enfant dans tout ça ?

Je reprendrai une très belle phrase de Georges Lapassade, l'invité d'honneur de ce colloque. Georges Lapassade écrit : « Former, ça ne signifie pas rééduquer et conditionner l'élève atteint de handicaps culturels, mais au contraire l'aider à apprendre en découvrant avec lui le chemin singulier de son devenir. »

Or, l'institution Diwan fabrique de la langue bretonne au fur et à mesure des besoins et fabrique les nouveaux bretonnants que sont les enfants. Cette langue reprend les structures et la phonologie de la langue française, mais par contre, évacue au maximum les emprunts lexicaux au français en privilégiant les néologismes.

En règle générale, apprendre une langue revient à créer une ouverture sur une autre culture, sur un autre environnement, à prendre en compte l'altérité. Ici au contraire, dans la mesure où un environnement virtuel est sans cesse à créer puisque la langue des bretonnants natifs n'est pas prise en compte, Diwan est amené à instrumentaliser l'enfant, c'est à dire à lui conférer une position instrumentale comme

des outils ou matériaux servant à construire un édifice, au profit d'une langue qui n'est pas parlée et qui n'est guère comprise par les bretonnants natifs.

L'enfant n'apprend pas le breton pour communiquer avec des locuteurs qui pourraient être, par exemple ses grands-parents ou ses voisins. Il n'apprend pas le breton pour avoir accès à une littérature enfantine en breton puisque celle-ci est pratiquement inexistante et de plus se développe le plus souvent sans le souci de qualité que l'on pourrait en attendre, il n'apprend pas non plus le breton pour avoir accès à une culture bretonne bien spécifique.

Apprendre l'anglais, l'espagnol ou le portugais, faire des mathématiques ou des dissertations philosophiques peuvent représenter pour l'enfant ou pour l'adolescent une contrainte. Mais cette contrainte est libératrice puisqu'elle ouvre le chemin vers de nouveaux savoir-faire, de nouveaux savoirs-être ou vers de nouveaux environnements culturels. Mais l'apprentissage de la langue bretonne ne représente pas une ouverture pour l'enfant dans la mesure où il s'agit d'une langue virtuelle. Cette obligation de parler la langue bretonne à l'école, non seulement met en péril la communication, mais encore menace l'expression et la créativité de l'enfant. De plus, c'est dans sa langue maternelle que se construit le sujet et non pas dans une langue étrangère qui lui est imposée à l'école. Ce recours à ce que Diwan nomme « l'immersion pédagogique » met l'enfant au service de la langue bretonne puisque tout est mis en place pour favoriser la langue, sans se préoccuper de son épanouissement, ni même de la façon dont il vit cette obligation linguistique de vivre à l'école dans une langue autre que sa langue maternelle.

Et pourtant les parents d'élèves rencontrés sont porteurs du même désir : la sauvegarde de la langue bretonne. Mais ils expriment aussi une protestation face au monde tel qu'il est, face à la mondialisation. C'est pourquoi, ils sont à la recherche de racines pour leurs enfants pour qu'ils sachent qui ils sont, d'où ils viennent. L'enseignement en langue bretonne représente pour eux le souhait de transmettre à leurs enfants un héritage culturel et linguistique et de reconstituer le chaînon manquant entre les grands-parents et les enfants car bien souvent eux-mêmes ne sont pas bretonnants. Mais ils sont aussi porteurs d'un monde plus juste, plus convivial, plus fraternel, plus ouvert sur l'extérieur.

Quelle alternative pour l'enseignement en langue bretonne ?

Je me contenterais de vous citer deux exemples : l'un est pris à l'Université de Bretagne Occidentale sur les sites de Brest et Quimper, l'autre dans une classe maternelle bilingue de Châteauneuf du Faou, petite commune du Centre-Finistère où j'enseigne à l'heure actuelle.

Dans les deux cas, l'objectif linguistique est de prendre en compte la langue bretonne dans sa réalité et donc dans sa complexité, avec ses différents dialectes. On a coutume de dire qu'il existe quatre dialectes : le cornouaillais, le trégorois, le vannetais et le léonard. Or ces dialectes ne recouvrent pas une unité géographique bien précise, c'est pourquoi on parlera plutôt de continuum de parlars.

Le travail universitaire que j'ai cité préalablement s'adressait à des étudiants de première et deuxième année de DEUG¹ qui avaient choisi comme option la langue bretonne.

¹ Nota dos orgs. : Diplôme d'études universitaires général.

Face à ces étudiants débutants à qui étaient proposées deux heures hebdomadaires de breton, trois possibilités s'offraient à moi :

- Transmettre une langue unifiée sans tenir compte des dialectes ;
- Transmettre mon propre dialecte, en partant du principe qu'une langue de quelque part, c'est toujours mieux qu'une langue uniformisée ;
- Donner les moyens à chaque étudiant d'apprendre le dialecte de chez lui.

C'est bien entendu cette troisième solution que j'ai tentée de mettre en œuvre.

J'ai d'abord demandé à chaque étudiant de se chercher un référent linguistique, c'est à dire un correspondant, un proche, bretonnant du cru, ignorant la langue bretonne écrite.

Les étudiants étaient originaires des différentes régions de Basse-Bretagne, c'est dire toute la richesse des éléments collectés.

Pendant le cours, nous mettions en commun les trouvailles de chacun des étudiants et nous établissions une norme commune qui était le passage par l'écrit.

L'apprentissage du breton ne se limitait donc pas à la mise en lien d'un signifiant et d'un signifié, puis à l'application d'une norme. La démarche était ici beaucoup plus complexe puisque non seulement l'étudiant s'immergeait dans la langue des bretonnants du cru, mais encore il découvrait qu'à un signifiant allait correspondre plusieurs signifiés parmi lesquels il allait devoir faire un choix pour son propre usage. Ainsi par exemple, il pouvait employer le terme trégorois « ar beure » pour signifier « le matin », mais il allait devoir apprendre qu'en dehors du Trégor, les locuteurs privilégient le terme « ar mintin » qui devait être compris de lui, même s'il ne l'utilisait pas.

Après un semestre de travail suivant ces méthodes, j'interrogeais les étudiants pour savoir comment ils vivaient cette forme d'apprentissage de la langue.

Première constatation : c'était la première fois qu'une langue leur était enseignée de cette façon. D'habitude l'enseignant leur transmettait une façon de parler ou d'écrire qu'ils devaient reproduire. Ici, après un travail de recherche, on aboutissait à une multitude de possibilités parmi lesquelles il fallait effectuer un tri. Les étudiants ne me cachèrent pas leur surprise par rapport à un tel fonctionnement et la déstabilisation que cette méthode avait entraînée chez eux au départ.

Les uns avaient la possibilité de choisir comme référent linguistique leur grand-père ou grand-mère ou une personne qui leur était très proche. D'autres, par contre, avaient dû faire appel à des locuteurs qu'ils connaissaient peu ou pas du tout et avec qui la relation était restée superficielle et plus difficile. A vrai dire, ces derniers ne voyaient pas bien l'intérêt de la méthode utilisée.

Par contre les premiers se déclaraient ravis de cette façon de travailler et avaient l'impression d'apprendre la langue très vite et avec beaucoup de plaisir.

Une étudiante me confia :

« Avant, je voyais ma grand-mère régulièrement, mais maintenant, je la vois toutes les semaines et on a plein de choses à se dire, on a un projet en commun. Et en plus, quand je lui pose une question, elle me répond, mais elle va ensuite demander à ses copines comment elles disent telle expression en breton, et finalement, ça fait vivre la langue. »

En effet, cette étudiante allait à la recherche et à la découverte de la langue bretonne qu'elle construisait par l'intermédiaire de son référent linguistique, et de plus, elle créait du lien social et affectif en apprenant le breton.

Dans l'autre exemple que je vais vous citer, le lien social et surtout le lien affectif, vont prendre une place prépondérante.

J'enseigne dans une classe bilingue à des enfants de deux à six ans. Dans la classe et dans les différentes situations de la vie scolaire, j'utilise mon dialecte pour m'adresser à eux. Mais bien entendu j'ouvre aussi la classe sur l'extérieur et en particulier sur les bretonnants natifs de Châteauneuf du Faou. Chaque enfant a lui aussi un référent linguistique, bien souvent ses grands-parents. Les petits de deux ou trois ans se contenteront de se faire câliner et de s'entendre dire à l'oreille quelques mots doux en breton, les plus grands échangeront chants, comptines et jeux avec leur parrain ou marraine. Et puis d'autres bretonnants, pour la plupart retraités, interviennent dans la classe pour encadrer les ateliers, chanter, danser, faire la cuisine, accompagner des visites ou simplement pour jouer avec les enfants.

La transmission de la langue bretonne à ces jeunes enfants n'est plus simplement la fonction de la maîtresse puisqu'une partie de la population bretonnante de la commune s'associe à l'école non pas seulement pour lui apporter son soutien mais pour transmettre un savoir-faire linguistique et culturel à ces enfants qui ne seront pas des étrangers dans leur pays.

Et nous tentons là, de façon sans doute un peu artificielle de nous rapprocher des conditions de transmission familiale de la langue.

Ce n'est pas en imposant à l'enfant la contrainte de parler breton dès qu'il franchit le seuil de l'école, ni en lui imposant une langue virtuelle que ne comprennent pas les locuteurs natifs qu'on les enracinera plus profondément, ni qu'on leur transmettra un quelconque héritage culturel.

C'est au contact direct des bretonnants natifs que l'apprenant s'appropriera sa langue bretonne et choisira sa propre façon de la construire. C'est à cette seule condition, la mise en situation de recherche des enfants, ce qui signifie une remise en cause totale au niveau linguistique comme au niveau pédagogique, qu'ils pourront d'une part s'approprier une langue riche, créer du lien social et donc donner du sens à leurs apprentissages et d'autre part se constituer en tant que sujets, créateurs du social.

Oficina III

EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

Da cultura escolar à cultura de escola

Renato Gil Gomes CARVALHO
Direcção Regional de Educação da Madeira (Portugal)

Resumo

O desenvolvimento de estudos em cultura organizacional, a descentralização e preocupação com o nível *meso*, conduz a uma dimensão epistemológica de análise que remete para a consideração das idiosincrasias locais. De facto, a Educação envolve o desenvolvimento do indivíduo nas atitudes e capacidades exigidas pela sociedade, mas também pelo seu meio em particular. Sublinha-se, portanto, a importância das especificidades contextuais face a uma cultura global de cariz homogeneizante e salienta-se a escola enquanto organização idiosincrática, com capacidade de reinterpretação e adaptação da cultura *macro*. Aborda-se o conceito de cultura organizacional como aplicável à realidade escolar, para, por fim, enfatizar a importância do nível *meso*, designadamente o papel activo das escolas na geração de uma cultura própria e diferenciada, em relação ao qual o conceito de projecto se mostra relevante.

Résumé

De la culture scolaire à la culture de l'école

Le développement des études dans la culture d'organisation, la décentralisation et le souci avec le niveau *meso*, mènent à une dimension épistémologique de l'analyse qui renvoie à la considération des idiosyncrasies locales. En fait, l'éducation englobe le développement de l'individu dans les attitudes et les capacités exigées par la société, mais également par son environnement particulier. Il est souligné, par conséquent, l'importance des spécificités conceptuelles face à une culture globale d'apparence homogénéisante. L'article met également en avant l'école, en tant qu'organisation idiosyncratique, à la capacité de réinterprétation et adaptation de la *macro* culture.

Le concept de culture d'organisation est abordé sous l'angle de son application possible à la réalité scolaire, pour, plus tard, souligner l'importance du niveau *meso* de l'intervention, autrement dit le rôle actif que les écoles assument dans la génération d'une culture propre et différenciée, qui justifie parfaitement le concept du projet.

A escola transmissora de cultura

Se considerarmos a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, e que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural, rapidamente se deduz a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura. De facto, como afirma Parsons (cit. in Forquin, 1995), a educação escolar desempenha um papel de sociabilização, contribuindo para a interiorização pelo indivíduo dos valores da sociedade. É neste sentido que a escola constitui uma instituição de primeira linha na constituição de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade trilhará o seu futuro (Souza, 2001).

A educação tem como finalidade promover mudanças desejáveis e estáveis nos indivíduos; mudanças que favoreçam o desenvolvimento integral do Homem e da sociedade. Ora, não havendo educação que não esteja imersa na cultura e, particularmente, no momento histórico em que se situa, não se podem conceber experiências pedagógicas e metodologias organizativas, promotoras dessas modificações, de modo “desculturalizado” (Gomes Carvalho, 2006).

Cultura escolar e homogeneização

A estas circunstâncias associa-se também a ideia de que ao Sistema Educativo está subjacente uma determinada cultura, isto é, a perspectiva de que a Escola encerra um conjunto de elementos que reflectem a sociedade e o contexto sociocultural em que se insere.

Trata-se, porém, de uma cultura que pode não ser assumida por todos, já que tende a uma homogeneização, contemplando e referindo-se ao todo e não às realidades locais específicas. No fundo, a imposição de um arbítrio cultural, socialmente discriminatório (Bourdieu, 1987). Isto é, são os próprios valores e o património cultural da sociedade que não são consensuais, o que relativiza o determinismo social sobre o individual, situação que vem mostrar como existem relações entre aquilo que a escola valoriza e ensina e a educação dos grupos sociais com maior poder cultural e social – a questão do arbítrio cultural da escola (Caria, 1992). Ou seja, é a própria socialização que poderá enviar-se por uma “homogeneização condicionada” e tender para uma reprodução social específica.

Bourdieu e Passeron (1978) propõem mesmo o conceito de violência simbólica, definindo-o como uma pedagogia destinada a impor dissimuladamente um duplo arbítrio cultural. Por um lado, no sentido de que a cultura de qualquer grupo social não se fundamenta em nenhum princípio lógico-racional, mas somente num processo histórico que originou transformações sociais (Caria, *op. cit.*). Por outro lado, arbítrio no sentido em que “a cultura que a escola ensina é apresentada como universal e neutra, dissimulando o facto de ser um conjunto de obras tendencialmente homogêneas, produto de uma operação de selecção, reorganização e institucionalização de manifestações e conteúdos culturais diversos, plurais e contraditórios, realizado pelos grupos e fracções de classes sociais com poder simbólico e cultural” (p. 177).

De resto, Barroso (2004) menciona que o princípio da homogeneidade (das normas, espaços, tempos, alunos, professores, saberes e processos de inculcação) constitui uma das marcas mais distintivas da cultura escolar. A organização da escola, nos diversos níveis de ensino, constituiu-se em torno de uma estrutura que tem por referência a classe, enquanto grupo de alunos que recebiam simultaneamente o mesmo ensino. A classe, que era inicialmente uma simples divisão de alunos, transforma-se progressivamente num padrão organizativo para departamentalizar o serviço dos professores e o próprio espaço escolar. Trata-se, deste modo, de um processo de racionalização associado à imposição a todas as escolas de um mesmo modo de organização pedagógica que se consubstancia no princípio de “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, *op. cit.*), que durante séculos constituiu o paradigma vigente e que, apesar das modificações que se têm vindo a implementar, continua amplamente difundido.

Com efeito, desde que o ensino deixou de ser individualizado e intercalado pelo recreio, como inicialmente ocorria, e passou a assumir uma complexificação e burocratização crescentes, tem persistido a filosofia do tratar todos como iguais ou um

só. Esta circunstância redundou, por exemplo, na necessidade dos professores terem de trabalhar para uma média e para um aluno médio, que representa somente uma construção. As práticas pedagógicas, o nível de exigência e modo global como o docente lida com a turma passou a centrar-se nessa média, o que, por um lado, é insuficiente e desmotivante para quem está acima dela, e frustrante e complicado de gerir para quem está abaixo. Pelas suas características, a cultura de homogeneidade acabou por ser conducente a fenómenos de exclusão e de dificuldades acrescidas (Gomes Carvalho, 2006).

No entanto, uma série de factores, em que se destaca o desenvolvimento de um corpo sustentado de conhecimentos relativos à sociologia das organizações, ao aprofundamento do conceito de cultura organizacional, bem como um incremento no interesse pela instituição escola e pelo nível *meso* de intervenção, fez com que os processos de mudança e de inovação educacional passassem pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade (Nóvoa, 1995).

A estas circunstâncias associaram-se novas tendências e modificações no âmbito do Sistema Educativo, designadamente, uma progressiva autonomia das escolas, aos níveis pedagógico, curricular e profissional, que proporcionaram um maior enfoque ao nível da escola enquanto unidade específica e única. De facto, progressivamente, passou-se de um sistema escolar para um sistema de escolas e de uma política educativa nacional para políticas educativas locais.

Cultura da escola

Nos finais dos anos 70 desenvolveu-se um interesse notório pelo estudo da cultura organizacional. Assiste-se à tomada de consciência, por parte dos teóricos e práticos, da importância dos factores culturais nas práticas de gestão, e a crença no facto da cultura constituir um factor de diferenciação das organizações (Ferreira, 1996). É justamente ao adquirir o estatuto de técnica ao serviço dos objectivos educacionais, que o conceito de cultura organizacional ganha um sentido político-ideológico marcante, apresentando consideráveis potencialidades heurísticas na perspetivação e na problematização da organização escolar actual (Lima Torres, 2000).

De acordo com Schein (1992), a cultura de uma organização pode ser definida como um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, à medida que aprendeu a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou bem o suficiente para ser considerado válido. A cultura organizacional é composta por numerosas variáveis relacionadas entre si e modelada com o somatório das cognições e vivências técnicas, administrativas, políticas, estratégias e psicossociais, que justapõem factores humanos individuais, relacionamentos grupais, interpessoais, formais e informais (Torquato, 1991).

Bilhim (1996) considera que a cultura distingue cada organização das restantes e agrega os membros da instituição em torno de uma identidade partilhada, facilitando a sua adesão aos objectivos gerais da organização. Remete, portanto, para a ideia de identidade, de distinção, ou seja, daqueles caracteres que tornam particular e distinguem uma organização da outra (Rebelo, Gomes e Cardoso, 2001).

Ora, as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham (Nóvoa, 1995). As organizações educacionais, como afirma Brunet (1995), apesar de estarem integradas

num contexto cultural mais amplo, relacionado com a cultura nacional, produzem uma cultura interna que as diferencia umas das outras.

Trata-se, de acordo com Viñao Frago (cit. *in* Souza, 2001), do conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o quotidiano da escola, ou, como refere Stolp (1994), de um sistema de padrões de significado, que incluem as normas, valores, crenças, cerimónias, rituais, tradições e mitos, variando nos graus, partilhados pelos membros da comunidade escolar e específicos de cada uma.

A cultura de escola remete, assim, para a existência, em cada escola, de um conjunto de factores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar (enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores) (Barroso, 2004) e que, por isso, demonstram que não se trata de um receptáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento activo na sua reinterpretação e operacionalização.

A este propósito, é de referir o estudo de Barroso (Barroso, 1995), que analisa os relatórios dos reitores dos liceus em Portugal entre 1836 e 1960. No contexto sociopolítico que conhecemos, é curioso verificar que, mesmo nesse período histórico, em que se proclamava a unicidade e a normatividade, ocorreram reinterpretações e práticas específicas, adequadas aos contextos em que ocorriam. É interessante constatar os desvios que introduziam no modelo organizacional e administrativo, por sua iniciativa e força das circunstâncias ou a relativização da influência centralizadora de uma administração burocrática, autoritária e fortemente ideologizada.

No fundo, outras racionalidades que imprimiam um carácter distintivo à organização do liceu ou às modalidades utilizadas na sua administração. O que demonstra a existência de um duplo registo em que, por um lado, se aplicam instruções *macro*, e, por outro, se efectua uma adaptação e reinterpretação das mesmas. Além disso, este trabalho evidencia ainda a diversidade de situações existentes e mesmo uma construção progressiva de uma organização pedagógica divergente da que estava consagrada num quadro legal. Quer no domínio da organização de horários, constituição das turmas e da distribuição dos espaços, foi notória a diferença entre estrutura formal e informal.

A escola é, deste modo, essencial na aplicabilidade e eficácia das reformas. Contudo, a sua cultura e o seu contexto são muitas vezes ignorados pelas mesmas. Sem se considerar as pessoas que estão na escola, os seus interesses e a cultura da instituição, em suma, deixando de lado a opinião das pessoas que irão operar com as directrizes emanadas da reforma, não é possível o total êxito dos objectivos por esta propostos (Souza, 2001).

Como classifica Viñao Frago (cit. *in* Souza, *op. cit.*): o relativo fracasso das reformas educacionais e o messianismo dos sucessivos reformadores, que ignoram o peso das tradições e práticas escolas, ou seja, as lições da história sobre as continuidades e as mudanças no âmbito da educação.

De resto, quando se abordam, por exemplo, as questões da autonomia, administração e gestão escolar, democratização do ensino, participação activa da comunidade educativa, ou envolvimento de pais e encarregados de educação na vida da escola, é necessário ponderar sobre como todas essas novas dinâmicas serão enquadradas nos modelos organizacionais que actualmente pontificam nas escolas (Silva, 2005).

A questão da autonomia das escolas e da importância das manifestações específicas e decisões locais assume um papel preponderante, se se pretender uma real eficácia das reformas e, em última instância, o sucesso do Sistema Educativo. A

sucessiva autonomia atribuída às escolas e a descentralização de decisões e, conseqüentemente, do poder, associada a uma maior abertura à diferenciação pedagógica e às reinterpretações locais dos *currícula*, revela uma evolução e demonstra a importância da dimensão local. Ou, como menciona Barroso (1996), a descentralização é um processo, um percurso, construído social e politicamente por diversos actores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de fazer do “local”, um lugar de negociação, uma instância de poder e um centro de decisão.

A educação e o sistema educativo, como fenómenos que assumem grande complexidade, dada a intervenção de diversas variáveis, requerem uma perspetivação e uma postura que contemplem os seus diversos níveis de intervenção. Apesar de inicialmente ter existido um maior enfoque aos níveis *micro* e *macro* (Nóvoa, 1995), tem-se registado uma evolução no sentido da valorização do nível *meso* de intervenção, o que se traduz numa maior preocupação com o estudo da escola e dos traços que a caracterizam enquanto sistema e organização.

Ao contrário de posições funcionalistas (e.g., Barroso, 2004), que consideram a escola como mero veículo transmissor da cultura exterior, da sociedade em que se insere, é necessária e curial uma perspectiva que contemple cada instituição escolar como um grupo social e detentora de uma cultura própria, que se consolidou ao longo do tempo de forma dinâmica. A cultura, de facto, não é algo que se impõe na pirâmide da organização, mas sim algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interacção social (Santos Guerra, 2002).

Não se poderá, portanto, esquecer que, face a uma cultura escolar global de tendência homogeneizante, deve também ser considerada uma realidade local e particular diversa, que frequentemente intervém activamente sobre as orientações e directrizes provenientes do nível *macro*. E é nesta perspectiva que, ao se questionar a eficácia de reformas, normas e medidas legislativas, se deve não esquecer que a sua verdadeira implementação decorre, também, de uma reinterpretação e de uma adaptação a contextos diversos e idiossincráticos, com uma acção decisiva.

É por isso que, como menciona Nóvoa (*op. cit.*), a modernização do sistema educativo deve passar pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, que têm de adquirir mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado.

Identidade e o trabalho por projecto

O projecto é um símbolo da modernidade e os projectos uma das marcas da sociedade contemporânea nas mais diversas áreas de actividade (Costa, 2003), tendo essa noção assumido uma sucessiva importância nas organizações. Se se encarar a escola como organização dotada de autonomia e identidade própria, com capacidade criativa e construtora de actividades que lhe sejam significativas, naturalmente que o trabalho por projecto se revela muito útil. Além de que sustenta uma ideia de planificação e identificação de um caminho a seguir, mais do que uma mera execução de tarefas.

Pelo seu carácter estratégico e potenciador de idiossincrasias, o projecto é um elemento curial na verdadeira constituição da identidade de uma organização, designadamente das escolas, o que significa que a sua construção não pode obedecer a uma lógica burocrático-administrativa, uniforme e pouco participada. Como Boutinet

menciona, o projecto pretende sempre ser uma resposta inédita a uma situação, ela própria singular e, portanto, não pode pertencer à categoria do universal.

Ao projecto subjaz uma concepção sobre a realidade em relação à qual ele se refere, pelo que, também em contexto educativo, esse traço ocorrerá. É, portanto, necessário privilegiar o seu carácter adaptado e contextualizado; cada projecto justifica e é justificado por uma realidade específica sobre a qual se incide, constituindo tal aspecto um contributo para a constituição de uma identidade própria.

Isto remete para o processo da sua construção e desenvolvimento em que, de acordo com Costa (2003), se devem cumprir três requisitos essenciais: participação, estratégia e liderança. Participação porque só ocorrerá sucesso se os diversos intervenientes da comunidade forem chamados a contribuir; estratégia pela necessidade de identificação das opções de desenvolvimento da escola, para que o projecto seja verdadeiramente um documento orientador; liderança democrática e participativa, em que os líderes sejam facilitadores do processo de mudança.

Esta situação exige dos agentes educativos, situados ao nível *micro* e *meso*, atitudes e uma postura específica, que cumpra os desígnios da noção de projecto e diferente da que tem ocorrido com alguma frequência. Sobretudo porque a mudança não pode ser decretada e, portanto, não podem ser as imposições legais o único factor que mobiliza as organizações. Até porque a obrigatoriedade é contrária à própria noção de projecto.

Costa (2003) refere que em Portugal proclamou-se o aumento da autonomia dos estabelecimentos de ensino público e “encontrou-se no conceito de projecto educativo de escola um dos instrumentos privilegiados quer para a sua justificação retórica, quer para a respectiva operacionalização organizacional” (p. 1327). Mas se o único factor que mobilizar as organizações para o trabalho por projecto for a imposição legal, não existindo um real convencimento do seu valor, então as intenções que presidem ao mesmo não se irão cumprir, não sendo por isso de surpreender que o destino de muitos desses documentos seja a gaveta, o arquivo ou a vitrina (Costa, *op. cit.*).

Em suma, sendo os projectos (educativos) instrumentos privilegiados das escolas, também na identificação de uma identidade própria, os mesmos deverão ser encarados enquanto tal, de modo dinâmico e activo, e não numa perspectiva mecanicista ou tecnocrática, de mera resposta a uma imposição legal.

Referências bibliográficas

- BARROSO, J. (1995). *Os Liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa, Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian (2 volumes).
- BARROSO, J. (1996). *O estudo da escola*. Porto, Porto Editora.
- BARROSO, J. (2004). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa, Universidade Aberta.
- BILHIM, J. F. (1996). *Teoria organizacional – Estruturas e pessoas*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BOURDIEU, P. (1987). Reprodução cultural e reprodução social. In MICELI (org.), *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectivas, pp. 295-336.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. (1978). *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa, Vega.
- BOUTINET, J.-P. (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa, Instituto Piaget.

- BRUNET, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In NÓVOA, A. (ed.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote.
- CARIA, T. (1992). Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias. *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 12, pp. 171-184.
- COSTA, J. A. (2003). Projectos Educativos das Escolas: Um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, vol. 24, n.º 85, pp. 1319-1340.
- FERREIRA, J. M. (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa, McGraw Hill.
- FORQUIN, J. C. (1995). *Sociologia da Educação*: Petrópolis, Vozes.
- GOMES CARVALHO, R. G. (2006). Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educação*, n.º 39/2, Junho.
- LIMA TORRES, L. (2000). Genealogia da cultura organizacional (escolar). Uma abordagem dos fundamentos epistemológicos. *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*, Coimbra, Portugal.
- NÓVOA, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote.
- REBELO, T., GOMES, D. & CARDOSO, L. (2001). Aprendizagem organizacional: Relações e implicações. *Psychologica*, 27, pp. 69-89.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto, Edições Asa.
- SCHEIN, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. S. Francisco, Jossey Bass.
- SILVA, Rui (2005). Estrutura e dinâmica das organizações (escolares). *Revista Iberoamericana de Educação*, n.º 35/8.
- SOUZA, A.R. (2001). A escola por dentro e por fora: A cultura da escola e a descentralização financeira. *Revista Iberoamericana de Educação*. In www.campus-oei.org/revista/fin_edu3.htm (02/2006).
- STOLP, S. (1994). Leadership for school culture. *ERIC Digest*, 91, University of Oregon. In <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest091.html> (02- 2006).
- TORQUATO, G. (1991). *Cultura, poder, comunicação e imagem – fundamentos da nova empresa*. São Paulo, Pioneira.
- VALA, J. (1995). *Psicologia social das organizações: estudos em empresas portuguesas*. 2.^a ed. Lisboa, Celta.

O papel do *educador* na formação humana: alguns exemplos da Antiguidade Clássica

Joaquim J. S. PINHEIRO
Universidade da Madeira (Portugal)

Resumo

Com base nas biografias políticas de Plutarco, escritas nos séculos I e II, procuraremos definir os diversos elementos do processo educativo e o alcance moral da *paideia* (educação e cultura). Interessá-nos, sobretudo, reflectir sobre os seguintes elementos:

1. Responsabilidade dos pais na escolha dos educadores;
2. Definição da natureza dos educadores e da sua relação com as crianças e os jovens;
3. Disciplinas prioritárias da *paideia*;
4. Efeito da *paideia* (e também da sua ausência) na natureza humana;
5. A *paideia* como factor de identidade.

A escolha destas temáticas visa, por conseguinte, focar alguns aspectos da *paideia* e das suas consequências e exigências, ficando-se a perceber que muitas das questões que hoje se levantam sobre o processo educativo já estavam presentes na Antiguidade Clássica, obviamente num contexto histórico-cultural diferente.

Abstract

The role of the teacher in human instruction: some examples from Classical Antiquity

The aim of this paper will be to define the various elements in the educational process, as Plutarch in his *Vitae*, written between the first and second centuries AD, defends them, as well as the moral achievements of *paideia* (as meaning both education and culture). These are the main topics we will analyse:

1. what is the responsibility of the parents in choosing a teacher;
2. how does Plutarch define the nature of the teachers and their relationship with children and teens;
3. what disciplines have priority in *paideia*;
4. what is the effect of *paideia* (or of its absence) in human nature;
5. *paideia* as a factor of identity.

The choice of these topics will lead us to a discussion of some aspects of *paideia* and its consequences and demands, and we will realize that many of the questions we are facing in the present about the instructive process were already focus of debate in Classical Antiquity, although in a different historical and cultural context.

Abordar na globalidade a temática da *paideia* na Antiguidade Clássica¹ seria irrealizável e correríamos o risco de não corresponder aos objectivos traçados para este Colóquio. Por isso, circunscrevemos a nossa reflexão às *Vidas Paralelas* de Plutarco, escritas nos séculos I e II d. C., pois permitem-nos avaliar a dinâmica que existe entre educação e política, bem como o alcance moral da educação e o seu papel na socialização do indivíduo. A *paideia* (educação, cultura, formação intelectual e moral para os Gregos) é, sem dúvida, um valor extremamente importante na vida humana por desencadear processos de auto-conhecimento e de apreensão do meio envolvente. Por meio dela o homem conhecer a natureza e a sociedade que o rodeiam, além de ajudar a ordenar e a disciplinar as expressões humanas, tornando-as mais virtuosas. Se a divindade baseava o seu poder na sapiência², entendia-se que também o indivíduo deveria procurar aprofundar a *paideia*, para se exercitar nas acções virtuosas e, assim, poder exercer a *politeia* com justiça.

Assiste-se, precisamente nos séculos I e II d. C., a um processo de florescimento cultural e também económico, nas cidades gregas situadas a Oriente, onde as elites culturais que integram a conhecida Segunda Sofística, mostrando-se orgulhosas das formas de arte e de pensamento dos seus antepassados, revisitam essa *paideia* e a revitalizam, até para que os próprios Gregos se consciencializassem melhor do que significava “ser Grego”, numa época em que a Grécia fazia parte do Império Romano.

Presente de forma mais ou menos declarada na narrativa das *Vidas Paralelas*, a *paideia* é parte crucial do desejo e da ambição pelo saber, existindo na Antiguidade a noção de que o conhecimento não é algo isolado e hermético, mas uma panóplia universal de fenómenos, em que cada parte só é inteligível com a compreensão do todo. Desse modo, diríamos que uma determinada acção de um herói adquire um real significado quando é inserida numa sequência de elementos, em que a *paideia* ocupa um papel essencial. Plutarco, por ser um aristocrata, inscreve-se na tradição helénica daqueles que se acham dignos de assumir responsabilidades públicas e de aprofundar a sua formação.³ Além disso, na linha do pensamento de Isócrates⁴, orador Ateniense dos séculos V-IV a. C., Plutarco entende que a *paideia* define a grecidade (aquilo que distingue um grego), por oposição à barbárie, uma vez que a diferença reside mais na cultura do que na natureza. Contudo, especialmente as *Vidas Paralelas*, passam a incorporar nessa *paideia* os próprios romanos, facto que não é absolutamente inovador, já que Dionísio de Halicarnasso⁵ havia descrito Roma como uma escola da *paideia*, desvanecendo-se a imagem dos Romanos como bárbaros, até porque aqueles além das suas qualidades políticas se distinguem pela sua boa educação (*eupaideutoi*)⁶. Aliás, se Dionísio de Halicarnasso tinha por intenção aproximar os Romanos da *paideia* helénica e recordar-lhes a suas raízes culturais⁷, também Plutarco não negligencia esses objectivos e, porventura, de uma forma mais profunda. Esta concepção leva-nos, quase inevitavelmente, a Estrabão, que não é defensor de uma tipificação dos povos em “Gregos” e “Bárbaros”, mas em vez disso, de uma catalogação pela sua *arete*.⁸

¹ Para uma análise do fenómeno educativo na Antiguidade Clássica recomenda-se Marrou, H.-I (1990⁵), Jaeger, W. (2001) e mais recentemente Too, Y. L. (ed.) (2001).

² Cf. *Is. et Os.* 351D; para os textos e autores clássicos, usámos, nas notas, as abreviaturas de Liddell, H. G., & Scott, R. (1996r), xvi-xxxviii, e as convencionadas pelos estudos plutarquianos.

³ Em *Cim.* 1.1 e *Mor.* 558A revela pertencer a essa classe, até porque tem ascendência real.

⁴ *Paneg.* 50.

⁵ A propósito da presença de Roma e da Grécia na obra de Dionísio de Halicarnasso *vide* Hartog, F. (1991), 149-167.

⁶ 1.3.1.

⁷ Recorde-se que as *Ant. rom.*, em língua grega, enfatizam as origens gregas dos Romanos.

⁸ Cf. *Geog.* 1.4.9.

Entende-se que o homem deve ter uma formação suficiente para participar na construção de um Estado sólido, organizado e equilibrado⁹, pois aquele que não tem educação (*apaideutos*) viverá condicionado por aquilo que é fortuito (boa ou má *tyche*), logo fora do seu controlo. Recuperando, por um lado, a imagem platónica¹⁰ do homem como um animal domesticado e, por outro, a ideia aristotélica¹¹ de que o homem é um animal com claro instinto social e político, Plutarco entende a actividade política e a vocação gregária do homem¹² como algo fundamental¹³:

A actividade política não é nenhum serviço público que tem o que se solicita como finalidade, mas é o tipo de vida de um animal domesticado, social e político, e que nasceu para viver o tempo que lhe está destinado em prol da cidade, do bem e dos homens.

Como se pode constatar, defende-se, acima de tudo, o ideal ético de que o homem deve dedicar o melhor que tem à causa pública. Esse mesmo homem deve respeitar a lei e saber ser útil à *polis* quando manda e quando é mandado.¹⁴

As informações que se podem colher da leitura das *Vidas Paralelas* de Plutarco permitem-nos discutir diversos aspectos curiosos sobre a *paideia*. Desde logo, a comunicação, fundamental no processo educativo, entre educador e educando produz-se em diferentes níveis¹⁵ e, em geral, desde tenra idade, pois é nesse período que a mente está mais predisposta para a instrução¹⁶:

“Comprou muitos escravos, adquirindo a maioria dos prisioneiros de guerra quando ainda eram pequenos e podiam ainda ser criados e educados, como acontecia com os cachorros ou os potros.”

“Tal como é necessário que os membros do corpo das crianças sejam modelados, correctamente, desde o nascimento, para que cresçam direitos e sem defeito, da mesma forma convém, desde o início, orientar os costumes das crianças. Em

⁹ Plutarco para representar a organização do Estado usa a imagem da colmeia (Cf. *Praec. ger. reip.* 813C, 818 C, 821A e 823F); não é uma imagem original porque já a encontramos em Platão, *Rep.* 520B, *Pol.* 301D-E e em Xenofonte, *Cyr.* 5.1.24.

¹⁰ Cf. *Lg.* 766a.

¹¹ Cf. *EE* 1242a, 22-26 e *Top.* 128b, 15.

¹² Aristóteles já tinha sido suficientemente claro quanto aos objectivos da acção política na procura do bem: “Mas a perícia política não faz apenas uso das restantes outras perícias que dizem respeito à razão, ela ainda legisla a respeito do que se deve fazer e de que coisas se têm de evitar. O fim que ela persegue envolve de tal modo os fins das restantes, ao ponto de tratar-se do bem humano. Porque, mesmo que haja um único bem para cada indivíduo em particular e para todos, em geral, num Estado, parece que obter e conservar o bem pertencente a um Estado é obter e conservar um bem maior e mais completo. O bem que cada um obtém e conserva para si é suficiente para se dar a si próprio por satisfeito; mas o bem que um povo e os Estados obtêm e conservam é mais belo e mais próximo do que é divino.” (*EN* 1094b, 1-10).

¹³ *An seni resp.* 791C; vide semelhante descrição da vida política em *De un. in rep. dom.* 823C; em *Cat. Ma.* 24.11, contudo, Plutarco louva Catão pela sua dedicação ao serviço público (*leitourgia*), como algo vitalício.

¹⁴ Cf. *Pl.*, *Lg.* 643e; *Arist.*, *Pol.* 1261b, 47 e 1317a, 14; cf. Masaracchia, A. (1995), 231 s.

¹⁵ Foi-nos útil a leitura do artigo de Roskam, G. (2004), 93-114, que propõe uma análise do processo educativo em dois grandes níveis: um propedêutico, onde se inclui a acção do *paidagogos*, do *didaskalos* e do *grammatikos*, e o nível do *kathegetes*, ou seja da *paideia* filosófica.

¹⁶ *Cat. Ma.* 21.1 e *De lib. educ.* 3E-F, respectivamente; refira-se que na sequência deste último texto se citam dois versos de Focílides que bem ilustram este assunto: É necessário que ainda na infância aprendam as acções virtuosas.

verdade, a juventude é fácil de formar e é flexível, pois ainda se incutem nas suas almas delicadas os ensinamentos. O que é duro dificilmente se suaviza. Tal como os selos se imprimem na cera delicada, também os ensinamentos nas almas dos que ainda são crianças.”

Por conseguinte, desde cedo aprendem a ler, a escrever, a fazer contas, mas ao mesmo tempo transmitem-se às crianças alguns princípios morais. Nesta fase, são os *paidagogoi* e os *didaskaloi*¹⁷ que assumem um papel preponderante, não sendo fácil definir com exactidão as funções de cada um porque as diferenças nem sempre prevalecem nos textos¹⁸. No entanto, parece que ao *didaskalos* cabe a formação dita mais intelectual¹⁹, enquanto o *paidagogos* assume a educação moral²⁰ e a *askesis* (exercício e esforço) para a virtude²¹. Apesar do valor atribuído à *paideia*, a profissão de *paidagogos* não tinha uma importância correspondente, podendo mesmo ter uma conotação negativa, como acontece com Leónidas, que evita o nome *paidagogos*.²² Além disso, a *paidagogia* não excluía o exercício de outras actividades, sendo relevante verificarmos que sobre dois *paidagogoi* referidos na biografia de Temístocles, o persa Sicino²³ e Ólbio²⁴, respectivamente educadores dos filhos de Temístocles e Nicógenes, Plutarco se ocupa mais das suas acções militares ou políticas do que do seu papel educativo.

Como Roskam, G. (2004, pp.94-95) chama à atenção, os vocábulos *paidagogos* e *didaskalos* não aparecem apenas com o sentido de “professores de leitura e de escrita”, mas em alguns passos adquirem um sentido metafórico: *didaskalos* de leis²⁵, de economia, de agricultura²⁶, ou da arte de caçar²⁷; *paidagogos* de matérias teológicas²⁸ e políticas²⁹. Com isto percebe-se que a *paideia*, no seu sentido mais prático, ganha uma grande amplitude, e os seus agentes assumem diversas facetas. Leónidas, por exemplo, não se limita a transmitir a Alexandre os seus conhecimentos, pois também lhe selecciona os cozinheiros e lhe inculca o valor da frugalidade³⁰.

Embora, como vimos, o nome de *paidagogos* possa ter tido conotações menos positivas, a verdade é que Cónidas, *paidagogos* e *epistates*³¹ de Teseu, merece ser lembrado e honrado, segundo Plutarco, por parte dos Atenenses com o sacrifício de um carneiro, num claro sinal de reconhecimento, certamente devido à dimensão da figura de Teseu³². A própria influência dos educadores na vida futura dos seus educandos é reconhecida por Plutarco: Demóstenes, depois de convencer o seu *paidagogos* a deixá-

¹⁷ Surgem muitas vezes interligados em Plutarco: *Dem.* 5.2, *Phil.* 4.1, *Alex.* 5.7, *Cat. Mi.* 16.3, *Aem.* 33.6, *Lyc.* 30.5, *Galb.* 17.2, *De aud.* 37D e *De gen. Socr.* 589F; vide ainda *De lib. educ.* 9D, 12A e 12B.

¹⁸ Cf. Morgan, T. (1998), p.28.

¹⁹ Cf. *Alc.* 7.

²⁰ Cf. *Marc.* 9.7.

²¹ Cf. *An uirt. doc.* 439F.

²² Cf. *Alex.* 5.7; vide outros exemplos em *Fab.* 5.5 e *Ant.* 10.6; em outro caso, a profissão de pedagogo e de mestre aparece ao mesmo nível da de um porteiro ou de um homem ligado à vida marítima (cf. *De uit. aer.* 830B).

²³ Cf. *Them.* 12.4.5.

²⁴ Cf. *ibid.* 26.2.

²⁵ Cf. *Thes.* 25.2.

²⁶ Cf. *Comp. Arist.-Cat.Ma.* 3.2.

²⁷ Cf. *Aem.* 6.9.

²⁸ Cf. *Num.* 15.1.

²⁹ Cf. *Arat.* 48.4.

³⁰ Cf. *Alex.* 22.9-10.

³¹ Outro vocábulo para “mestre” ou “educador”.

³² Cf. *Thes.* 4.1.

lo assistir a um processo judicial, fica espantado com o uso que este fazia da palavra e daí nasce o seu impulso e a sua total entrega à arte oratória³³.

Deste modo, o momento e os critérios de escolha dos *paidagogoi* e *didaskaloi* assumem muita importância, como o seguinte texto do tratado *Da Educação das Crianças* comprova³⁴:

“É por isso que não merece ser descuidado o seguinte: os jovens escravos que estão destinados a servir os filhos desses pais e a conviver com eles devem ser escolhidos, acima de tudo, pelo seu carácter virtuoso e, com certeza, devem falar a língua grega com fluência, para que, com o convívio com bárbaros de costumes perversos, não se deixem contagiar pelos seus vícios. Os que falam por meio de provérbios dizem, com verdade, que “quem vive perto de um coxo, aprende a coxear”. Quando as crianças atingirem a idade de serem entregues aos *paidagogoi*³⁵, nesse momento deve ter-se muito cuidado na escolha destes, a fim de não se permitir que os filhos sejam entregues a escravos bárbaros ou instáveis. É que o que hoje muitas pessoas fazem é extremamente ridículo. De entre os escravos diligentes nomeiam os agricultores, os armadores de barcos, os comerciantes, os administradores e os usurários³⁶. Mas, se descobrem um escravo ébrio e guloso, inútil para qualquer actividade, é a esse que levam os filhos e os entregam. É necessário, contudo, que o *paidagogos* sério tenha a natureza como a de Fénix, o *paidagogos* de Aquiles³⁷. Vou expor a questão mais importante de todas as que até agora referi. Procurem-se para os filhos *didaskaloi* que tenham uma conduta de vida irrepreensível, uma moral acima de qualquer censura e os melhores pela sua experiência. A fonte e a raiz da honestidade perfeita encontram-se na educação conforme aos bons costumes. Tal como os agricultores põem esteios nas plantas, assim também os *didaskaloi* que têm bons hábitos, enxertam nos jovens os princípios e os conselhos convenientes, para que brote neles um carácter recto. É possível, porém, condenar alguns dos pais de hoje que, antes de avaliar os que devem ensinar, por ignorância ou também por inexperiência, entregam os filhos a homens de má índole e falsos. Se os pais agem por inexperiência, de nenhuma maneira isso é ridículo, mas o cúmulo do absurdo! De que forma?! Algumas vezes têm conhecimento — ou então percebem por aquilo que outros dizem — da inexperiência aliada à perversidade de alguns mestres, e mesmo assim lhes entregam os filhos, seja porque não são capazes de resistir a tratá-los com adulações, seja para agradarem aos amigos que lhes pedem, agindo como quem tendo o corpo doente o descursasse, ainda que pudesse curá-lo com a ciência; ou como o homem que, só para agradar a um amigo, prefere escolher aquele que o fará perder por causa da inexperiência; ou como aquele que, a pedido do amigo, despede o melhor armador de barcos, como se julgasse ser o pior. Por Zeus e todos os deuses! Para aquele que merece ser chamado pai tem mais valor agradar aos pedidos ou à educação dos seus filhos? Sobre isto, o velho Sócrates dizia, muitas vezes, que não é conveniente, ainda que fosse possível, subir à parte mais alta da cidade³⁸ e gritar: “Homens, onde ides, fazeis todo o esforço para adquirir a riqueza, porém pouco vos preocupais com os filhos. Que coisas abandonastes por eles?”. Pela minha parte, posso aduzir a estes

³³ Cf. *Dem.* 5.

³⁴ 3F-5A.

³⁵ Aos 7 anos.

³⁶ Ou agiotas. Os que emprestam dinheiro a juros excessivos.

³⁷ *Il.* 9, 443 e ss.

³⁸ Atenas. Cf. *Plat. Clit.* 407 a.

factos que esses pais agem de forma semelhante à daquele que, por um lado, se preocupa com o calçado e, por outro, tem pouco cuidado com o pé³⁹. Muitos pais valorizam tanto o amor ao dinheiro⁴⁰, como o ódio pelos filhos, pois, para não gastarem um salário elevado, escolhem homens de modo algum válidos para mestres dos filhos, procurando uma ignorância de baixo preço. Também Aristipo zombou num discurso, não sem elegância, mas, sem dúvida, com fineza, de um pai privado de inteligência e de senso. Depois de ele perguntar a Aristipo que salário pediria para a educação do filho, respondeu “mil dracmas”. “Por Hércules”, disse, “como é excessivo o teu pedido. Na verdade, com mil dracmas posso comprar um escravo”; “Dessa forma”, replicou Aristipo, “terás dois escravos, o teu filho e o que puderes comprar”.”

Este texto⁴¹, apesar de muito provavelmente não ter sido escrito por Plutarco, reúne algumas ideias e críticas que ele perfilha, por exemplo que a boa educação dos filhos deve tornar-se uma das prioridades dos progenitores. Assim aconteceu com Filipe que chamou Aristóteles por não acreditar nos mestres que o seu filho Alexandre tinha.⁴² Porém, o papel dos pais não se resume a escolher bem os educadores para os filhos. Os pais, eles próprios, devem ser modelos e empenhar-se directamente na sua educação, como fez Catão Censor, Emílio Paulo e Filipe com Alexandre.

Na sua acção junto dos jovens, de modo a conseguirem modelar os seus caracteres e conduzi-los para a virtude, os *paidagogoi* e os *didaskaloi* definem regras e assumem a sua autoridade, dando os *paidagogoi* especial atenção ao que hoje chamaríamos “regras de etiqueta”⁴³:

“O que ensinam os *paidagogoi*? A caminhar pela rua com a cabeça baixa, a tocar as conservas com um só dedo, com dois o peixe, o pão e a carne, a sentar-se de uma certa forma e a colocar o manto de uma maneira correcta.”

Ambos, *paidagogoi* e *didaskaloi*, lideram o processo educativo, de forma por vezes ríspida⁴⁴, como se assume na biografia de César ao comparar-se os golpes que as mulheres recebiam nas mãos, por supostamente esse acto as ajudar a ter um bom parto ou para ficarem grávidas, com as palmadas que as crianças recebiam na escola⁴⁵, mas são eles, os educadores, que se responsabilizam por tudo o que envolve a *paideia* e, por isso, Plutarco considera correcta a atitude de Diógenes em dar uma bofetada num *paidagogos*, uma vez que a culpa se deve atribuir ao que não ensinou.⁴⁶ Pode afirmar-se que na maioria dos casos existe uma relação de lealdade e de admiração⁴⁷, tendo em geral o pupilo uma atitude passiva, ainda que se encontrem alguns casos de maior

³⁹ Tamanho do pé; cf. *De tranq. animi* 466E; o *ethos* dá forma à vida e acaba por se identificar com ela

⁴⁰ Sobre o dinheiro na educação, vide Pl., *Apologia* 19 d-e e 20 b.

⁴¹ Sobre o tratado *A Educação das Crianças*, remetemos para as considerações que tecemos em dois trabalhos anteriores: Pinheiro, J. (2003) e outro apresentado no *Simpósio Internacional Escuela y Literatura Griega en la Grécia Antigua*, na Universidade de Salamanca, cujas actas serão publicadas em breve.

⁴² Cf. *Alex.* 7.1-2.

⁴³ *An uirt. doc.* 439F; cf. *De fort.* 99D; também Arist., *Nub.* 973 ss. se refere à forma de andar na rua e de se sentar e em *Av.* 1568 a forma de pôr o manto.

⁴⁴ Em *De aud.* 37D são qualificados de “duros déspotas”.

⁴⁵ Cf. *Caes.* 61.3.

⁴⁶ Cf. *An uirt. doc.* 439E; em *Cam.* 10.1-5 e *Ant.* 81.1-2 encontram-se casos de professores que não corresponderam às expectativas.

⁴⁷ Em *De uirt. mor.* 448E, Plutarco dá o exemplo dos jovens que numa fase inicial sentem admiração pelos cultos ou graciosos *didaskaloi*, mas que depois os passam a amar.

independência e crítica face ao educador, como acontece com Alcibíades que prestava atenção a todos os *didaskaloi*, com excepção daquele que ensinava a tocar flauta, por considerar que era uma arte indigna de um homem livre, atitude que, no entanto, não pode ser interpretada como uma falta de respeito, mas apenas como um juízo crítico.⁴⁸

De seguida, não podemos deixar de referir que, nas *Vidas Paralelas*, Plutarco dá poucos exemplos concretos da actividade do *grammatikos*, precisamente aquele que desenvolve a *paideia* iniciada pelo *paidagogos* e pelo *didaskalos*, incidindo a sua formação sobretudo no ensino da poesia e na transmissão de conhecimentos gerais. Esta é a fase propedêutica, pois a leitura dos poetas, assim se entendia, era uma preparação para a filosofia⁴⁹. Aliás, o *grammatikos*⁵⁰ procura incutir nos discípulos⁵¹ o gosto pela leitura da poesia, com o objectivo da formação moral, incrementando-se a capacidade de se distinguir a realidade da ficção, o bem do mal, o verosímil da verdade. Logo, mais do que prestar atenção ao efeito estético das palavras deve o leitor/discípulo deter-se no conteúdo e na utilidade dos ensinamentos ou do texto para a sua vida quotidiana.⁵² Só dessa forma a *paideia* conseguirá estimular os seus agentes a imitar os melhores modelos e a rejeitar aquilo que os afastará da infelicidade e do mal.

Num nível superior, encontra-se a *paideia* filosófica, que inicia o aluno na filosofia e nas suas diferentes doutrinas, e, em paralelo, consolida a sua formação moral. Este nível só é profícuo quando o aluno se interessa pelo conhecimento e pela conduta ética⁵³, sabe reconhecer os seus defeitos e deseja eliminá-los⁵⁴. Além disso, verifica-se, em comparação com a fase propedêutica, um papel menos passivo do aluno, pois ele é chamado a demonstrar uma atitude crítica perante as leituras e as ideias do *kathegetes*, de modo a conseguir separar o supérfluo do essencial e, sobretudo, a formular um pensamento próprio⁵⁵:

“Com efeito, se fosse necessária uma outra advertência sobre a acção de escutar, juntaríamos que também se deve, recordando o que até agora dissemos, exercitar a capacidade de descoberta em paralelo com a instrução, para que tomemos um hábito nem sofístico nem histórico, mas muito íntimo e filosófico, considerando que saber ouvir bem é o princípio de viver bem.”

Após absorver o conteúdo dos textos e das palavras do professor, o aluno deverá necessariamente estar apto a formular questões pertinentes⁵⁶, cabendo ao professor responder ou problematizar a questão, por meio de *problemata* (exercício em forma de problema) ou *aitiai* (estudo das causas), para o próprio aluno encontrar a melhor resposta, de modo a estimular a imaginação e a capacidade individual de pesquisa (*zetesis*)⁵⁷, num processo bastante próximo da técnica maiêutica⁵⁸, uma vez que existe

⁴⁸ Cf. *Alc.* 2.5.

⁴⁹ Cf. *De aud. poet.* 37B.

⁵⁰ Cf. *De aud. poet.* passim.

⁵¹ Cf. *Ibid.* 19A e ss.

⁵² Cf. *Ibid.* 14F, 28E, 30E e 32E-F.

⁵³ Cf. *De aud.* 39D, *De prof. in uirt.* 80B-C.

⁵⁴ Cf. *De aud.* 43D-E, *De prof. in uirt.* 81F-82F.

⁵⁵ *Ibid.* 48D.

⁵⁶ Cf. *ibid.* 42F-43B; as questões devem ser colocadas no momento oportuno (39C e 42F) e de acordo com a competência do professor (43B-D).

⁵⁷ Roskam, G (2004), 103, interpreta o incentivo à resolução de questões ou problemas, conducentes à procura da verdade, da seguinte forma: “attitude fits in very well with Plutarch’s epistemological position, which is influenced by the sceptical Academy. For Plutarch, indeed, philosophy itself is in the end a continuing search for the truth”.

⁵⁸ Cf. *Quaest. Plat.* 1000D-E.

não só maior comunicação entre professor e aluno, mas também reciprocidade na transmissão filosófica (*symphilosophiein*)⁵⁹.

Quando um indivíduo entra na idade adulta não deixa de ter um supervisor, mas apenas se altera⁶⁰, passando a possuir o próprio indivíduo maior iniciativa própria e a examinar constantemente a sua conduta moral⁶¹. Da mesma forma que Plutarco estimula os leitores a imitar os valores dos heróis das *Vidas Paralelas*, também o indivíduo deve sentir o apelo por esses paradigmas do passado e, por meio do exercício, progredir na virtude⁶². Aquele que consegue fazer progressos no carácter e na prática da virtude sente tristeza pelo facto de o professor já falecido não poder assistir à sua evolução⁶³:

“De tal maneira que se lastima ao recordar-se do seu pai ou do seu mestre já falecidos por não o poderem ver na presente condição, e de nenhuma forma dirigiria preces aos deuses senão com a intenção de fazer reviver aqueles para presenciarem a sua vida e as suas acções. Pelo contrário, aqueles que, de forma adversa, foram descuidados por completo consigo próprios e se corromperam, nem em sonho vêm com tranquilidade e sem medo os seus familiares.”

Pela análise que temos vindo a fazer da relação entre professor e discípulo, fundada num código de lealdade e até de amizade⁶⁴, verifica-se que se pode apontar em Plutarco um primeiro nível, a fase propedêutica, em que existe fundamentalmente uma transmissão de conhecimentos e de valores do professor para o discípulo (emissor-professor-activo > receptor-aluno-passivo). Num segundo nível, o da *paideia* filosófica, o professor segue mais a metodologia maiêutica ou dialógica do que a *ex cathedra*, conduzindo o aluno até às respostas e às hipóteses que ele próprio desenvolve, numa espécie de anamnese (*anamnesis*). Para que a comunicação pedagógica tenha sucesso, é necessário que o aluno, conhecendo as ideias dos principais filósofos, consiga desenvolver um pensamento autónomo e uma atitude crítica. Além disso, só aquele que é consciente das suas lacunas e dos erros que comete pode fazer progressos na virtude, um dos objectivos nucleares da *paideia*. Ao que educa, por sua vez, a par da sua necessária sabedoria e elevada moral, pede-se que saiba colocar questões e que estimule os alunos a apontar soluções e hipóteses, num são e proveitoso ambiente educativo.

Por conseguinte, e atendendo aos exemplos apresentados, parece-nos que o indivíduo se prepara, sobretudo, para assumir o seu papel activo de cidadão, havendo uma nítida correlação entre *paideia* e *politeia*. A *paideia* forma o cidadão e prepara-o para a *politeia*, podendo esta, caso os conhecimentos e os valores não estejam consolidados, corromper e anular a progressão gradativa da virtude. Note-se que Plutarco, ao longo das *Vidas Paralelas*⁶⁵, baseando-se nos preceitos platónicos, peripatéticos e estoicos, não impõe uma *paideia*, mas usa um método diferente: cada um dos destinatários deve ao ler as biografias questionar-se sobre as suas qualidades. Nesse processo introspectivo, a sua consciência ditar-lhe-á se está mais próximo ou não da conduta virtuosa.

⁵⁹ Cf. *Cic.* 24.8 ; *vide* ainda *Dio* 20.2, *Brut.* 12.3 e 24.1, *De prof. in uirt.* 77B-C, *De tuenda san.* 122B e *De gen. Socr.* 578F.

⁶⁰ cf. *De aud.* 37D-E.

⁶¹ cf. *De prof. in uirt.* 82A e 83A-B.

⁶² Cf. *ibid.* 84B-85B.

⁶³ *Ibid.* 85D.

⁶⁴ Cf. *De uirt. mor.* 448E e *Max. cum princ.* 779D.

⁶⁵ Stadter, Ph. (2000), 504, olhando para a audiência das biografias, apelida-a de *adult education program*.

É fundamental que cada indivíduo saiba inspeccionar (*ephoran*)⁶⁶ o seu carácter, de forma exigente, para conseguir corrigir os erros e procurar a melhor forma de ganhar, cada vez mais, controlo sobre os seus excessos. A continuidade do processo educativo e a permanente (auto)avaliação que a *paideia* impõe provam que cada indivíduo, depois de receber os ensinamentos dos mestres, terá de desenvolver capacidades e de ter um espírito crítico para saber adaptar-se às contingências que a vida lhe traz a cada instante.

Por isso, Plutarco prefere não apontar um modelo perfeito de *paideia*, até porque os seus heróis retratados nas *Vidas Paralelas* são de tempos e espaços diversificados, mas antes persuadir o seu ouvinte a observar com atenção as motivações, as decisões e as etapas que cada herói percorreu, de modo a tirar daí um proveito concreto para a sua vida. Aliás, o evoluir do tempo é acompanhado pela progressão da *arete*, idealmente no sentido positivo, um processo ao qual a *paideia* não se deve alhear. Como sabe que é problemático que a *paideia* recebida na infância seja só por si suficiente para o resto da vida, Plutarco espera que as virtudes morais consigam prevalecer nos mais variados cenários (guerra, vida política ou família), pois acredita nas potencialidades humanas, mesmo naqueles que vivem em transgressão. Esta crença do Queronense, susceptível de ser considerada ingénua, preenche uma parte substancial da construção dos perfis psicológicos dos seus heróis e justifica a escolha de personagens menos positivas e a sua opção por não esconder o lado mais negativo da natureza humana.

No contexto do paralelismo cultural gerado pelas *Vidas Paralelas*, entre Gregos e Romanos, a *paideia* não tem só um papel civilizador, bem ilustrado por Alexandre Magno. Se chegou a vingar na Grécia a ideia de que a *paideia* tinha uma barreira étnica, as conquistas de Alexandre vêm demonstrar que outros homens, inclusive Bárbaros, podem partilhar desse ideal. Assim, deixa de ser o espaço geográfico a definir o homem, mas os valores que ele cultiva e manifesta na sua *praxis*, tendo isso contribuído para uma generalização humana e para o aprofundar do conhecimento. Para o entendimento da construção, um pouco elitista, da identidade do espaço greco-romano, das actividades que se geram nas cidades e do impacto que a governação romana tem na Grécia e nas suas colónias, a *paideia* é crucial⁶⁷, uma vez que ela tem implicações subjectivas e também a nível social e político. A *paideia*, na sua manifestação literária, como testemunham as *Vidas Paralelas*, não pode ser descontextualizada do mundo onde emerge⁶⁸, pois molda-se em função dele e ajuda a compreendê-lo melhor, havendo uma dinâmica recíproca e complexa entre texto e realidade.

Resulta, assim, que a *paideia* é um traço identitário, independentemente do *genos* (raça), da língua ou do local onde se vive. Mais importante do que “ser Grego” ou “ser Romano” é adquirir os valores da *paideia*, como bem ilustram as palavras de Isócrates⁶⁹:

“De tal modo se distanciou a nossa cidade dos outros homens, no que toca ao pensamento e à palavra, que os seus alunos se tornaram mestres dos outros e o nome dos Gregos já não parece ser usado para designar uma raça, mas uma mentalidade, e chamam-se Helenos mais os que participam da nossa cultura do que os que ascendem a uma origem comum.”

⁶⁶ Cf. *De coh. ira* 452F-453A.

⁶⁷ Cf. e.g. Anderson, G. (1989) e (1993), Bowie, E. (1991), Swain, S. (1998r).

⁶⁸ A propósito de Plutarco e desse mundo, *vide* Duff, T. (2002r) 1-72, Pelling, C. (1989), Swain, S. (1990a) (1990b).

⁶⁹ *Paneg.* 50 (trad. de Rocha Pereira, M. H. (2003⁸)).

Plutarco, cidadão do Império, quer passar a mensagem de que a *paideia* não define apenas aqueles que nasceram de um estirpe aristocrática, nem tão pouco os que são Helenos, mas todos os que desejam participar dessa cultura. Mesmo aquele que tem uma *physis* nobre, como Coriolano, não pode prosperar sem a *paideia*⁷⁰, atribuindo-se-lhe um papel central na formação humana e intelectual do indivíduo, bem como na configuração civilizacional.

Por causa do tom conciliador de Plutarco, Boulogne, J. (1994), 150-1, apelida-o de “*médiateur transculturel*”, expressão que, a nosso ver, traduz o contacto e as influências interculturais, mas que, e bem, não apaga a identidade própria de cada povo, no fundo a sua memória colectiva. Com a reflexão sobre a *paideia*, Plutarco responde à autoridade política dos Romanos e à forma como estes se sentiram persuadidos, alguns ameaçados, pela autoridade cultural dos Gregos.

Em suma, paralelamente ao ensino da leitura, da música, da aritmética, da gramática, da ginástica, da dialéctica, da geometria, da astronomia, da retórica e da filosofia, na Antiguidade a *paideia* significava também formação moral e ética, perseguindo-se o equilíbrio entre a alma e o corpo, ou seja, música para a alma e ginástica para o corpo⁷¹. Numa primeira fase, essa educação cabia à própria cidade - “a cidade é mestra do homem”⁷², nas palavras de Simónides – sucedendo-lhe um período em que a família e os educadores passaram a deter a responsabilidade educativa. Portanto, educar na Antiguidade não é apenas transmitir conhecimentos e formar homens cultos, mas também consolidar hábitos e moldar o carácter.

Referências bibliográficas

- ANDERSON, G. (1989). *The pepaideumenes in action: sophists and their outlook in the Early Roman Empire. Aufstieg und Niedergang der römischen Welt* II.31.1, pp. 79-208.
- ANDERSON, G. (1993). *The Second Sophistic: a cultural phenomenon in the Roman Empire*. London & New York, Routledge.
- BOULOGNE, J. (1994). *Plutarque. Un Aristocrate Grec sous l'Occupation Romaine*. Presses Universitaires de Lille.
- BOWIE, E. (1991). Hellenes and Hellenism in writers of the Early 2nd Sophistic. In SAID, S. (ed.), *Hellenismos. Quelques jalons pour une histoire de l'identité grecque*, Leiden-New York- Kobenhavn-Köln, Brill, pp. 183-204.
- DUFF, T. (2002). *Plutarch's Lives: exploring virtue and vice*. Oxford University Press.
- JAEGGER, W. (2001⁴). *Paideia*, trad. de Artur Parreira. São Paulo, Martins Fontes.
- LIDDELL, H. G., & Scott, R. (1996r), *A Greek-English Lexicon*, with a revised supplement, Oxford, Clarendon Press.
- MARROU, H.-I (1990⁵). *História da Educação na Antiguidade*, trad. de M. Casanova. São Paulo, EPU.
- MASARACCHIA, A. (1995). Tracce aristoteliche nell' An seni res publica gerenda sit e nei Praecepta gerendae rei publicae. In GALLO, I., & SCARDIGLI, B. (a cura di). *Teoria e Prassi Politica nelle Opere di Plutarco, Atti del V Convegno Plutarco (Certosa di Pontignano, 7-9 giugno 1993)*, Napoli, M. D'Auria Editore, pp. 227-234.

⁷⁰ Cf. *Cor.* 1.2-4.

⁷¹ Cf. *Plat. Rep.* 376e.

⁷² Trad. de Rocha Pereira, M. H. (*op. cit.*).

- PELLING, C. (1989). Plutarch: Roman heroes and Greek culture. In GRIFFIN, M., & BARNES, J., (eds.), *Philosophia Togata. Essays on Philosophy and Roman Society*, Oxford, pp. 199-232.
- PINHEIRO, J. (2003). Significado de *Paideia* no tratado pedagógico *De liberis educandi*. In GONÇALVES ABREU, M. Z., & CASTRO, M. (coord.), *Estudos de Tradução – Actas de Congresso Internacional*, Cascais, Principia, pp. 473-484.
- PINHEIRO, J. (s. d). Análise do conteúdo pedagógico do tratado *De liberis educandis*. *Simpósio Internacional Escuela y Literatura griega en la Grécia Antigua*. Universidade de Salamanca (publicação para breve).
- ROCHA PEREIRA, M. H. (2003⁸). *Hélade. Antologia da Cultura Grega*. Porto, Edições Asa.
- ROSKAM, G (2004). From Stick to reasoning. Plutarch on the communication between teacher and pupil. *Wiener Studien* 117, pp. 93-114.
- STADTER, Ph. (2000). The Rhetoric of Virtue in Plutarch's *Lives*. In VAN DER STOCKT, L., (ed.), *Rhetorical Theory and Praxis in Plutarque (Acta of the IVth International Congress of the International Plutarch Society, Leuven, July 3-6, 1996)*, Collection d'Études Classiques, vol. 11, Louvain & Namur, pp. 493-510.
- SWAIN, S. (1998r). *Hellenism and Empire. Language, Classicism, and Power in the Greek World, ad 50-250*. Oxford, Clarendon Press.
- SWAIN, S (1990a). Hellenic Culture and the Roman Heroes of Plutarch. *Journal of Hellenic Studies* 110, pp. 126-145.
- SWAIN, S (1990b). Plutarch's Lives of Cicero, Cato, and Brutus. *Hermes* 118, pp. 192-203.
- TOO, Y. L. (ed.) (2001). *Education in Greek and Roman Antiquity*. Leiden-Boston-Köln, Brill.

Identidades e características dos alunos do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira

António V. BENTO
Guida MENDES
Universidade da Madeira (Portugal)

Resumo

Nas últimas décadas, o perfil dos estudantes que frequentam o ensino superior tem vindo a diversificar-se. A Universidade da Madeira tem tido um crescente aumento de ofertas de cursos, nomeadamente no Departamento de Ciências de Educação de que é exemplo a criação das licenciaturas em Educação Sénior e Ciências de Educação.

Desta forma, o objectivo principal deste estudo é dar uma panorâmica do perfil social e identitário dos estudantes das licenciaturas do DCE numa perspectiva de caracterização da realidade do referido Departamento. Neste quadro, a caracterização das condições socioeconómicas e das concepções que os alunos têm acerca dos seus projectos futuros constitui um pilar decisivo para a melhor compreensão dos mesmos e poderá assim contribuir para a tomada de decisões curriculares e pedagógicas.

Para tal, tomou-se por referência um inquérito por questionário aplicado ao universo completo dos alunos das licenciaturas deste Departamento no ano lectivo de 2005/2006, ou seja, 103 sujeitos.

Abstract

Identities and characteristics of the students of the department of education sciences of university of Madeira

In the last decades, the profiles of students attending Higher Education has become very diverse. The University of Madeira has had an increasing offer of courses, particularly, in the Department of Educational Sciences being an example, the creation of the Bachelors' programs in Senior Education and Sciences of Education.

On such a way, the main goal of this study is to give a panoramic view of the social and identity profile of the students of all Bachelors' programs of the Department of Educational Sciences, characterizing the reality of that Department. Thus, the characterization of the socio-economic conditions and the conceptions that the students have concerning their future projects, constitutes a decisive support for a better understanding of same students and, thus, contribute for a better curricular and pedagogical decision-making process.

For such, an inquiry by questionnaire was applied to all the students of the Bachelors' programs of this Department in the school year of 2005/2006 (a total of 103 subjects).

A necessidade de conhecer melhor a base social dos alunos do DCE levou-nos a dar particular relevo à caracterização dos perfis sociodemográficos dos estudantes, tomando como referências variáveis o sexo, a naturalidade, o concelho de residência e o curso frequentado.

Estamos perante jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos, pertencentes a um público maioritariamente feminino, (F= (93,2%); M=6,8%), o que corrobora estudos efectuados neste contexto (Almeida e outros, 2003; Grácio, 1997; Martins e outros, 2005), que concluem que no universo das fileiras de cariz universitário existe uma preponderância significativa a favor dos jovens do sexo feminino.

Verificamos ainda uma forte discrepância, se atendermos à distribuição segundo o sexo, em cada um dos cursos. Os cursos onde cada um dos sexos é significativamente maioritário parecem corresponder à divisão sexista do trabalho, denunciando os tradicionais efeitos das representações profissionais relativas ao género sobre as escolhas dos jovens. Assim, as raparigas preferem cursos mais vocacionados para a educação de crianças de tenra idade (Educação de Infância 100%), onde o contacto com o meio profissional é mais feminizado o que, mais uma vez, corrobora estudos feitos sobre a feminização do ensino (Benavente, 1990; Sarmiento 2002).

Os cursos onde encontramos alguma visibilidade dos rapazes são: Ensino Básico (M=1,94%), Educação Sénior (M=2,91%) e Ciências da Educação (M=1,94%) que, pelo seu perfil de formação, permitem um leque de saídas profissionais bastante variado, estando frequentemente ligados a áreas profissionais mais recentes e, talvez por isso, consigam escapar mais facilmente aos estereótipos de feminino e de masculino e da codificação que se faz das características tradicionais daquilo que é esperado das raparigas e dos rapazes.

São jovens maioritariamente de nacionalidade portuguesa (94,12%) estando ainda representadas as nacionalidades venezuelanas (4,9%) e inglesa (0,98%). Apesar de serem provenientes maioritariamente dos concelhos do Funchal (50,0%), existe uma franja de estudantes (50,0%) proveniente de outras zonas da região, situação que os obriga, nalguns casos, a estarem afastados do núcleo familiar para poderem frequentar o ensino superior, a saber: Câmara de Lobos – 15,0%; Santa Cruz – 14,0%; Machico – 5,0%, Calheta – 4,0%; Ponta de Sol – 4,0%; Santana – 4,0%; Ribeira Brava – 3,0% e Porto Moniz – 1,0%.

Posicionamento no espaço social

Tendo em conta que existe uma relação estreita e dinâmica entre a condição de família de origem e a condição social dos próprios jovens, procuramos identificar neste ponto algumas características da família de origem que nos ajudem a compreender as trajetórias que os jovens têm delineado no seu percurso escolar e na sua identidade.

Partindo da ideia de que a identidade dos jovens conflui das representações que os jovens têm de si mesmos, convirá não esquecer que nem todos os jovens podem fazer recair as suas escolhas sobre a amplitude do um universo, uma vez que eles só poderão explorar aquelas sobre as quais dispõem de conhecimento, mesmo que de uma forma superficial. Nesta perspectiva, há que tomar em conta as orientações tradicionais processadas dentro do meio de pertença através dos recursos de que dispõem, onde as propriedades sociais adquirem um valor preponderante nas representações que transmitem.

Os contornos desta orientação dependem grandemente quer da origem social e do modo como as diferentes famílias gerem as expectativas, finalidades, motivações e os graus de autonomia dos seus jovens quer da experiência profissional dos seus elementos.

Assim, é nosso intuito a compreensão do posicionamento dos jovens no espaço social de origem, tomando como indicadores os capitais escolares (o nível de

escolaridade do pai e da mãe) e os recursos socioprofissionais (profissão e situação na profissão do pai e da mãe), utilizados para a operacionalização da classificação das famílias de origem dos alunos em classes sociais de origem), que, como afirma António Firmino da Costa (1999, p. 224): «tem a ver, no plano substantivo, com a centralidade da esfera profissional e do sistema de ensino na estruturação das relações sociais contemporâneas e na distribuição diferencial de recursos e poderes, disposições e oportunidades de indivíduos, famílias e grupos».

Atendendo à análise dos níveis de escolaridade dos pais dos alunos, confrontamo-nos com o cenário já traçado por outros trabalhos: a maioria dos alunos é proveniente de grupos familiares pouco escolarizados (Martins e outros, 2005) em que mais de metade desta população ficou pelo 1º ciclo (pais 63,44% e mães 62,63%). Realçamos ainda a percentagem reduzida que atingiu o nível superior, ou seja, o nível em que se encontram actualmente os alunos inquiridos (pais – 3,23% e mães – 4,4%).

Desta análise parece ressaltar a ideia de que uma grande maioria destes jovens está inserida numa estratégia de mobilidade ascendente face aos seus progenitores. Contudo, convém referir que a mobilidade escolar ascendente intergeracional não significa necessariamente uma mobilidade social ascendente entre as gerações. Com efeito, o aumento das taxas de escolarização, associado à desvalorização dos diplomas e a um aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, que obviamente reproduz as posições relativas, implica um aumento do capital escolar para a conservação da posição relativa na estrutura social (Bourdieu, 1979; Bourdieu e Passeron, s. d.).

Muito embora o capital escolar do núcleo familiar de origem forneça por si só indicações importantes sobre as condições sociais de existência dos jovens e sua respectiva trajectória de vida, o que é certo é que uma análise multidimensional, integrando indicadores socioprofissionais, permitir-nos-á captar informação relativa quer a um leque de dimensões fundamentais de estruturação do espaço das condições sociais de existência quer às posições relativas que os protagonistas sociais nele ocupam. Nesta perspectiva, procuraremos de seguida analisar o grupo familiar de origem, tendo em conta o indicador socioprofissional do pai e da mãe, e as interdependências que estabelecem entre si e com as várias dimensões que se tem vindo a explorar, com vista a uma caracterização aproximada das origens sociais de classe dos alunos.

A partir da análise do indicador socioprofissional individual do pai e da mãe, pudemos encontrar uma população que se distribui por todos os principais lugares de classe. Contudo, a grande maioria localiza-se nas categorias assalariadas, frequentemente associadas às menos providas de recursos económicos, qualificacionais e organizacionais: os pais são predominantemente operários (35,37%) e empregados executantes (25,61%), enquanto as mães são maioritariamente empregadas executantes (administrativas e, sobretudo serviços de limpeza). De salientar ainda que no grupo das mães, 40% se ocupa das tarefas domésticas familiares e 8,42% encontra-se numa situação de desemprego o que consideramos um valor baixo tendo em atenção a percentagem de desemprego no nosso país e o facto das mulheres serem em maior número. É de salientar, no entanto, o valor elevado de mães que não trabalham (42,22%).

Para completar a caracterização das posições de classe do pai e da mãe, tentaremos ver de que forma a inserção no espaço das relações de classe se conjuga com a posse de recursos educacionais.

A combinação entre o indicador socioprofissional e o indicador de nível de ensino atingido pelos pais permite-nos uma análise mais profunda sobre a composição de classe de onde os alunos são oriundos (Costa, 1999).

Como seria de esperar, a localização correspondente à nova classe média, onde se inserem os profissionais e técnicos de enquadramento, é a que mobiliza um maior volume de recursos socioeducacionais. Todavia, e como já foi anteriormente referido, a sua presença traduz-se em percentagens baixas, mesmo em comparação.

Relativamente aos empresários, dirigentes e profissionais liberais, os níveis de escolaridade localizam-se maioritariamente no primeiro e segundo ciclo, o que nos indica uma defesa de capital escolar associado a esta categoria.

Por último, apresentamos a composição de classe do grupo doméstico, tendo em consideração o indicador socioprofissional familiar (ispf). Procuramos então, de uma forma mais abrangente, conjugar a heterogeneidade de situações quanto à localização individual de classe dos membros do grupo doméstico familiar, em particular, o do pai e o da mãe.

Através da análise do indicador socioprofissional familiar podemos constatar que a composição social destes alunos apresenta um peso considerável das famílias empregadas executantes, com inserção socioprofissional diversificada, verificando-se ainda uma maior incidência nos assalariados executantes pluriactivos, que conjugam empregados executantes e operários (36,25%), ou seja, situações que traduzem um assalariamento de baixa qualificação.

No que concerne aos trabalhadores independentes pluriactivos, que traduzem 5,5% das famílias, encontramos conjugadas as situações em que o comércio coexiste com empregados executantes ou operários.

Se tivermos em conta as situações de assalariamento pouco qualificado e subalterno (os empregados executantes, os operários, assalariados agrícolas e os assalariados executantes pluriactivos), encontramos aqui mais de metade das famílias da população em estudo (52,25%), corroborando assim os estudos que indicam que há uma percentagem elevada de alunos pertencentes a estratos populares, menos munidos de capital escolar (Martins, 2005). Não obstante os 13,75% das famílias que representam os profissionais técnicos e de enquadramento.

Assim podemos questionar até que ponto, não se vai verificando um alargamento da base social de origem dos alunos no ensino superior, eventualmente também ele decorrente do aumento da escolaridade.

Motivação para frequentar o ensino superior

Consideramos como importante uma das abordagens quanto às aspirações de futuro destes jovens e para tal quisemos saber quais as razões que motivavam os alunos a frequentar a Universidade e estabelecemos uma relação entre esta e a variável género.

Verifica-se aqui uma situação muito diversificada, sobressaindo o facto de haver uma percentagem elevada “para aprender” (40,7%) e a mais baixa para “arranjar um emprego” (21,35%).

A trajectória escolar

No sentido de perceber a dinâmica evolutiva dos processos académicos destes alunos, consideramos as trajectórias escolares dentro deste nível superior de formação como uma dimensão analítica, tendo em conta o número de disciplinas em atraso, bem como as aspirações destes jovens face ao futuro escolar e profissional.

Verificamos que o sucesso escolar apresenta-se como uma experiência dominante dos percursos escolares destes alunos, sendo que 83% não têm nenhuma disciplina em atraso, 15% já se viu confrontado, pelo menos uma vez, com a necessidade de repetir uma disciplina, 2% com pelo menos duas cadeiras em atraso.

As percepções e as expectativas dos alunos face ao futuro

Em termos escolares, pretendemos verificar se os alunos equacionam a possibilidade de continuar a sua trajectória escolar, continuando os seus estudos a nível superior. Quanto aos percursos académicos pós-licenciatura, 69,15% dos nossos alunos dizem que tencionam prosseguir os estudos, deste total 71,43% são rapazes e 68,97% são raparigas. Dos 30, 85% que não tencionam prosseguir estudos, 26,57% são rapazes e 31,03% são raparigas.

Se tomarmos em conta os cursos frequentados e esta variável pode verificar que são os alunos do curso de Educação Sénior que afirmam em maior percentagem não desejar continuar a estudar (51,72%).

Quanto às aspirações relativamente ao tempo que pensam precisar para concluir a licenciatura 86,49% dos nossos alunos dizem esperar acabar a licenciatura no tempo curricular previsto.

Quisemos igualmente saber a opinião dos alunos quanto às suas perspectivas de empregabilidade durante o primeiro ano após a conclusão da licenciatura, podemos aferir que a maioria (48%) responde afirmativamente.

Quando 61,16% dos alunos inquiridos afirmaram que tinham ideias claras acerca das saídas profissionais dos cursos escolhidos. É de salientar que uma representatividade muito forte (97,08%) tem elevadas expectativas em relação à sua realização profissional através do curso que escolheu. Contudo quando quisemos saber se estavam dispostos a aceitar desempenhar funções em áreas distintas da sua licenciatura verificamos que quase metade dos alunos (49,51%) o faria.

Em torno das actividades académicas

Apenas 17,71% dos alunos dizem participar em actividades extracurriculares. Tendo em conta as variações consoante a variável sexo, salientamos o facto de esta não se verificar, uma vez que a percentagem acima relativamente aos dados desta variável ser composta unicamente pelo sexo feminino o que parece indiciar mais uma situação marcada pela diferença de género.

Contributos para uma conclusão

Dos apuramentos obtidos podemos concluir que os alunos do DCE são maioritariamente oriundos de classes de menores recursos às quais estão associados níveis socioprofissionais e socioeducacionais baixos.

No geral os alunos caracterizam-se pelo sucesso académico universitário se tivermos em conta o número de unidades curriculares em atraso.

Os alunos pertencem, sobretudo, ao universo feminino que tradicionalmente está fortemente representado nas profissões relacionadas com a educação.

É curioso observar que apenas um número reduzido de alunos, representado

unicamente pelo sexo feminino, participa em actividades extracurriculares.

Podemos ainda salientar o facto de que sensivelmente metade dos nossos alunos reside em outros concelhos que não o do Funchal.

A esmagadora maioria dos alunos espera realizar-se profissionalmente com a sua licenciatura.

Consideramos igualmente interessante o facto de que a grande maioria dos alunos afirmou ter ideias claras acerca das saídas profissionais dos seus cursos aquando da sua opção.

Referências bibliográficas

- COSTA, A. (1999). *Sociedade de bairro: dinâmicas sociais da identidade cultural*. Oeiras, Celta Editora.
- ALMEIDA, João Ferreira de; ÁVILA, Patrícia; CASANOVA, José Luís, COSTA, António Firmino da; MACHADO, Fernando Luís; CRUZ MARTINS, Susana da & MAURITTI, Rosário (2003). *Diversidade na universidade: um inquérito aos estudantes de licenciatura*. Oeiras, Celta Editora.
- GRÁCIO, S. (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa, EDUCA Formação.
- MARTINS, Susana Martins da; MAURITTI, Rosário & COSTA, António, Firmino da, (2005). *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa, Direcção de Serviços de Acção Social – Direcção do Ensino Superior
- SARMENTO, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Dinâmicas no microcosmo social: o eclipse identitário

Nuno Silva FRAGA
Universidade da Madeira (Portugal)

Resumo

A Escola subsiste entre um meio interno massificado e caracterizado pelas heterogeneidades dos seus sujeitos activos e um meio externo envolvente, caracterizado pela concepção de optimização e eficiência dos seus participantes. O entendimento da estrutura e do clima da Escola, bem como da sua orientação educativa, consagrada no Projecto Educativo de Escola (PEE), elucida as suas dinâmicas identitárias. É intento desta comunicação avaliar sob a temática Educação e Identidade, o ponto de vista dos seus agentes, o conceito de Identidade Escolar.

“A transitoriedade é uma nova temporalidade na vida de todos os dias e origina um sentimento de impermanência” (Toffler, 2001, p. 49). Será a Escola capaz de gerar correlações entre o antigo, o actual e o que se prospectiva? Será o PEE um coeficiente de orfandade ideológica?

Abstract

Dynamics in the social microcosm: the identity eclipse

The School subsists between an internal crowded place and characterized by the heterogeneities of its active subjects and an external wrapped place, characterized for the conception of betterment and efficiency of its participants. The understanding of the Structure and School Climate, as well as, its educational orientation established on the Educational School Project (PEE) illustrates its dynamic identities. The goal of this paper is to evaluate under the thematic Education and Identity, the point of view of its agents, the concept of School Identity.

"The transiency is a new temporality in the life of every day and originates a feeling of continuance" (Toffler, 2001, p. 49). Will the School be capable to generate correlations between the old one, the current one and what one prospects? Will the Educational School Project (PEE) be a coefficient of ideological orphanhood?

“Não se lucra nada em negar a liberdade que existe na nossa vida subjectiva, como também não se pode negar o determinismo que é evidente na descrição objectiva dessa vida. Importa, portanto, que vivamos esse paradoxo.” (Rogers, 1985).

O campo actual de investigação na área das Ciências da Educação é extremamente vasto. Das escolas emergem constantes factos, estereótipos, situações problemáticas e dignas de multiplicação contextual, como também, múltiplas realidades que na perspectiva de uma abordagem ecológico-sistémica afectará positiva ou negativamente os restantes cosmos da sociedade, do meio envolvente a essas *arenas políticas*, a esses *lugares de memórias a inventar e a renovar*. Desse *brainstorming* de conjunturas educacionais, urge avaliar o ponto de vista dos seus actores, o conceito de Identidade Escolar correlacionando-o com três dimensões: estrutura, clima da escola e projecto educativo.

Concentremo-nos por alguns instantes na imagem de um recital de piano. São vários os pianistas que esperam o seu tempo. As teclas serão sempre as mesmas. O piano, o de sempre, mas a melodia que se fará ecoar na sala será certamente, diferente. Assim anda uma escola (o piano) dependente de pianistas para que os projectos (as melodias) que veiculam congreguem os espaços necessários para uma realização plena dos seus consumidores (o público). O problema aumenta quando muda o pianista e a melodia tende a ser, sorrateiramente, a mesma.

A Escola, microcosmo social, subsiste entre um meio interno massificado e caracterizado pelas heterogeneidades dos seus sujeitos activos e o meio externo envolvente, caracterizado pela concepção de optimização e eficiência dos seus participantes. Desta forma, até que ponto, a Sociologia da Educação de E. Durkheim não deixa de ter algum significado nos dias de hoje. “Para Durkheim, a sociedade só sobrevive se existir entre os seus membros um grau suficiente de homogeneidade: a educação perpetua e reforça esta homogeneidade fixando na criança, desde o princípio, as semelhanças essenciais exigidas pela vida activa.” (Pinto, 1995).

Apesar de ser a heterogeneidade, a peça principal na caracterização da massificação escolar, a educação não deixa de ser “(...) um assunto eminentemente social, tanto pelas suas origens como pelas suas funções.” (Pinto, 1985).

A racionalidade económica e o princípio do “one best way” (Taylor, 1982) permanecem profundamente enraizados nas ideologias organizativas contemporâneas. Portanto, os programas de reforma, tomando a iniciativa privada como modelo, forçarão a administração pública a uma gestão racional, perspectivando-a como um serviço dirigido aos cidadãos enquanto clientes e consumidores. “O ensino em massa foi a máquina engenhosa criada pelo industrialismo para arranjar o género de adultos de que precisava.” (Toffler, 2001, p. 393). Hoje é imperativo chamar aos debates educativos uma componente humana, quase que esquecida. Contudo, há que ter em atenção que a escola, enquanto “território local pode não passar de uma peça local da política centralizada”. (Pacheco, 2000, p. 100).

Neste emaranhado de problematizações e soluções dramaticamente racionalizáveis, *dança* uma escola que busca incessantemente uma via portadora de uma política educativa sistémica que a possa enquadrar no mundo, não somente como uma etapa mas como uma base prioritária de existência ao longo da vida de todos os indivíduos de uma população. Para isso, é necessária uma mudança urgente de mentalidade para que as sociedades possam convergir em tarefas e resultados.

“A transitoriedade é uma nova «temporalidade» na vida de todos os dias e origina um sentimento de impermanência”, diz-nos Toffler (2001, p. 49).

No entanto, sujeitar-se a mudanças foi e será sempre um facto histórico, sincrónico ou diacrónico, do Homem que, tentando superar-se, ambiciona chegar a um topo de inovação tecnológica, ideológica, científica e emocionalmente bem concebido, que por si só, transforma-se num patamar nunca finito de conquista, dado que, a recontextualização de todos os sectores da sociedade, quer objectivos (orgânica estrutural de uma sociedade), quer subjectivos (ideologia, cultura) estão em constante mutação.

Numa mega análise, onde as implicações muito em voga da Globalização e da Europeização (estratégias de convergência) dominam as agendas políticas e educativas, a escola, mediadora educativa do Estado (mesoanálise) tem de se reorganizar curricularmente com o intuito de integrar novos modelos de aprendizagem para que os aspectos pedagógicos possam, do mesmo modo que acompanham o avanço da sociedade da informação, inovar nos métodos, nos modelos e nas técnicas que a equipa

docente e não docente incorpora para promover o bem-estar escolar, factor incontornável para o combate ao abandono escolar.

A escola é de facto marcada por um vasto campo de heterogeneidades que se preconizam desde a personalidade de cada aluno até ao meio envolvente a estes *lugares de memórias e recordações*. Várias são as situações que dentro e fora da escola emergem e que fazem dela um autêntico palco de vivências antagónicas que têm de ser enquadradas em critérios de convergência (*benchmarks*). A recontextualização da educação (Antunes, 2000, p. 112) deve, conscientemente, apelar a um repensar do acto educativo e pedagógico nos seus demais diversos sentidos, cultivando a necessidade de acção e de renovação pedagógica, sempre no limiar de um modelo verdadeiramente inclusivo e de valorização máxima da condição humana. (Morin, 2002)

"Verifiquei que não há nada mais fácil para aceitar verdadeiramente uma pessoa [escola] e os seus sentimentos do que compreendê-la. (...) Qualquer pessoa é uma ilha, no sentido muito concreto do termo; a pessoa [escola] só pode construir uma ponte para comunicar com outras ilhas se primeiramente se dispôs a ser ela mesma e se lhe é permitido ser ela mesma. Descobri que é quando posso aceitar as atitudes e as crenças que a constituem como elementos integrantes reais e vitais, que eu posso ajudá-la a tornar-se pessoa [escola]: e julgo que há nisto um grande valor". (Rogers, 1985).

Substituamos, no citado excerto de Carl Rogers, a palavra pessoa, pela palavra escola para que possamos ter uma visão clara do papel do eu na reconfiguração tendencialmente perfeccionista da Educação.

Não será este um dos desafios dos agentes educativos face à educação e à escola, enquanto estrutura física de um berço de ideologias? "(...) a educação é uma constante busca por caminhos ainda a explorar e que precisam de directrizes claras", como refere Gimeno Sacristán (2000, p. 49).

O segredo não residirá no saber aceitar as dinâmicas inerentes ao contexto educativo de forma assertiva e congruente, numa construção de pontes fortificantes e apelativas a uma relação pedagógica cada vez mais saudável? Cabe a cada um de nós fazer uma reflexão-acção.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e, a nível regional, o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho, que estabelecem o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos animam os discursos educacionais no acto singelo de apregoarem uma autonomia no quadro de uma gestão descentralizada. Como que autómatos de uma administração claramente centralizada a escola emana nas suas práticas o que a ideologia do topo decreta. Inúmeras são as vezes em que as práticas locais chocam com as directrizes nacionais. As especificidades identitárias de cada espaço educativo não se coadunam com a lógica da globalização. A estrutura enquanto um "modo deliberado de estabelecer as relações entre os membros da organização" (Alves, 2003, p. 27, cit. Paisey, 1981) e o clima de escola "como uma série de atributos que são apercebidos relativamente à instituição e que podem ser induzidos pelo modo como a escola age (conscientemente ou inconscientemente) em relação aos seus membros e em relação à sociedade" (Alves, 2003, p. 51, cit. Brunet, 1988) tornam-se, aparentemente, disjuntos.

O clima de escola é um meio de cultura da reflexão onde os profissionais agem, reflectem e avaliam o processo de ensino/aprendizagem. As dinâmicas que se criam no interior da Escola são influenciadas não só pelo conjunto atitudinal dos actores internos (professores, funcionários, alunos), como também, pelas influências ideológicas e quiçá demagógicas dos administradores educativos. Pela mais recente alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto) no seu capítulo VI

referente à Administração do Sistema Educativo no artigo 46º, conceitos como democraticidade e participação, envolvendo em graus variados a comunidade escolar, a comunidade envolvente, a família, as autarquias e outros agentes de desenvolvimento local, ganham, uma vez mais, terreno teórico numa mitigada acção prática.

Neste patamar deficitário de autonomia divaga uma infra-estrutura escolar cujo poder de “tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados” (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho, artigo 3.º, 1), nos termos do Regime Jurídico de Autonomia das Escolas (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro) carecem de uma territorialização concreta e de um aperfeiçoamento do processo e do debate reformista que possibilite a vivência de práticas descentralizadas.

“(…) é possível um projecto educativo numa organização onde será difícil reconhecer uma totalidade de elementos solidários em interacção?” (Alves, 2003, p. 71).

Tendo por base a tipologia de climas escolares referenciados por Nóvoa (1990, pp. 77-78) os discursos e os recentes ajuntamentos de opiniões desfavoráveis às recentes transformações no Estatuto da Carreira Docente e ao sempre omnipresente desejo de descentralização e autonomia das escolas, o clima assume-se transversal na categorização proposta, isto é, *autoritário* pela concentração do poder no nível institucional (formulação de políticas educativas, definição do projecto); *paternalista* pela descrença das capacidades criadoras e participativas dos diversos membros da organização; *consultivo*, pelos escassos momentos de lucidez colegial onde há uma imbricação clara dos actores nos processos e dinâmicas de participação e partilha de ideias e *participativo* onde as funções das estruturas directivas são, essencialmente, de coordenação e de regulação, havendo espaço para uma clara cultura organizacional que permite um diálogo aberto e capaz de conduta e avaliação dos processos escolares e de ensino/aprendizagem.

As múltiplas realidades socioeducativas que são as escolas traçadas pela heterogeneidade de actores, finalidades, funções, contextos, espaços e tecnologias hão-de fazer emergir tipos diversos de clima e até, dentro da mesma organização, os vários actores percepcionarão, de modos desiguais, o significado das normas, dos valores e, particularmente das práticas. (Carvalho, 1991).

A organização escolar assume-se segundo uma perspectiva burocrática onde “a escola é [descrita como] uma organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos (...), pela impessoalidade das relações (...) [e] pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos” (Alves, 2003, pp. 14-15) que conduzem a uma perda de identidade e a um ruptura com o potencial do meio envolvente. Clarifica-se, neste prisma a necessidade premente de a Escola questionar-se sobre o seu papel, a sua função na sociedade e a essência das suas práticas numa cultura em mudança. É urgente fazer da autoavaliação uma prática regular constante nas nossas escolas. Não fiquemos à espera do “erro” para que possamos aprender com ele. É urgente prevenir. Não remediar. É imperativo avaliar os processos.

O Projecto Educativo enquanto um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas contextualiza-se como “o documento que consagra a orientação educativa da escola. Elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.” (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho, 2a). Mitificado, o projecto deambula na Escola de forma desconectada do real educativo,

operacionalizando um decreto e tipificando realidades escolares que são desconexas do verdadeiro sentido ecológico que a escola abarca. Tal facto poderá ser agudizado se questionarmos junto das escolas o índice de participação dos docentes em processos de investigação-acção.

É pela investigação-acção que um Projecto Educativo assumir-se-á congruente com o meio inter e intra escola, enquanto resposta aos problemas da comunidade escolar. Exige-se, num universo cada vez mais competitivo e adepto de um *darwinismo* social implacável, que o questionamento das ideias e acções seja praticado. A avaliação dos processos escolares, das dinâmicas internas e conseqüentes relações com o meio é imprescindível.

A questão do eclipse identitário no microcosmo social surge nesta ambiguidade de tarefas: por um lado o respeito absoluto por normativos nacionais e/ou regionais numa linhagem centralizada de proposições, por outro um deficit de acção incapaz de gerir os conflitos internos, próprios de uma arena política (Costa, 1996) que num jogo de confronto de heterogeneidades gera contendias de interesses. Parafraseando João Formosinho com o conceito de “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (1992) a Escola enquanto organização debilmente territorializada expressa uma Identidade Eclipse que não é congruente com o ser escola naquele meio e que é imagem do que um modelo centralizado quer concentrado quer desconcentrado da administração educacional prospectiva. A identidade longe de ser uma estrutura ou um facto, é um processo e como tal, é dinâmico, flexível e inacabado. Se o Projecto é um processo por conter em si estas dimensões, faz da Identidade e do Projecto uma simbiose que degenera se ambas as partes não compreenderem o passado, não aceitarem o presente e não forem capazes de prospectivar.

A Escola constrói a sua identidade no conjunto das suas acções quotidianas, no conjunto das suas relações internas e externas, na sua capacidade de introspecção e conseqüente aprendizagem com o erro. Como recorda Nóvoa, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos (...)” (1992, p. 16) que se personificam no choque de interesses e poderes inerentes à heterogeneidade populacional da Escola.

É preponderante descobrir a escola. “Não inventes o que podes descobrir”, diz-nos Howard Becker (Walsh *et al.*, 2003, p. 9). É imprescindível conceber essa descoberta como pilar base da investigação educativa numa abordagem cada vez mais sistémica e dinâmica de correlação entre teoria e prática. Fomentar uma análise etnográfica despertando para a importância do fazer descobertas contextualizadas. Não nos esqueçamos que a escola situa-se histórica, social e culturalmente e que o seu sentido identitário se congratula de nascer, desta correlação significativa de experiências.

É preponderando descobrir o contexto, mais especificamente o contexto Escola, definindo-o como “um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico (...) [enquanto] elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é um mundo apreendido através da interacção (...). O contexto pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a actividade humana. É uma unidade de cultura.” (Walsh *et al.*, 2003, p. 25 cit. Wentworth, in Cole, 1996).

“Para aprender de forma eficaz é preciso ter vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o apreendido e os braços prontos para o aplicar. Tudo fala na escola. Faz falta saber ouvir e saber analisar o que se ouviu” (Santos Guerra, 2001, p. 12). Torna-se preponderante o criar espaços favoráveis ao diálogo. Ao diálogo não promíscuo que possibilite alimentar uma

dimensão de aprendizagens partilhadas entre os actores educativos dentro da Escola e os actores educativos, por inerência, que se situam fora dela.

O objectivo é fazer com que, de facto, a comunidade educativa tenha voz na construção dos processos identitários da Escola. Mas, é sabido que para se produzir diálogo é necessário que as estruturas organizacionais o tornem possível, uma vez que, o diálogo ao gerar agitação e um debate mais vigoroso é facilmente sucumbido pelo sempre alerta modelo de administração centralizado quer concentrado quer desconcentrado do sistema educativo português, pois nestes segmentos o discurso autonómico é uma mera utopia, um mero discurso teórico que sorratamente alimenta o sonho, mas condena a realidade.

Podemos questionar neste ambiente ambíguo, a construção do conceito de Identidade Escolar. “A identidade da escola é marcada por uma forma de entender a realidade, por uma teoria em acção e pela aplicação de um paradigma.” (Santos Guerra, 2001, p. 29).

A escola, enquanto organização, cria uma cultura própria que transmite normas, crenças, valores e mitos que disciplinam o comportamento dos seus membros, numa base ideológica que é estatal. Esse processo de socialização na escola condiciona as suas estruturas, a forma de organizar o espaço e a maneira de articular as relações. Falar-se-ia de um subsistema oculto no interior da escola. Ficamos confrontados com uma Identidade Imposta, fruto de uma ideologia estatal, dominante e elitista na gestão, por exemplo, das preposições de igualdade de acesso e de oportunidades e uma Identidade de Sobrevivência emanada pelos resquícios de autonomia, muitos vezes, subaproveitada na construção do Projecto Educativo de Escola e na dinamização do Plano Anual de Escola. Urge fomentar a construção de uma Identidade Sistémica que abrace a tríade Política – Escola – Comunidade.

É incompreensível os actores educativos serem agentes nihilistas, numa gestão toda ela amorfa, inconsequente e condenável, indagando sobre um poder e uma responsabilidade que julgam estar encerrados numa realidade exógena, trans-escola. A fraca co-responsabilização quer no processo de ensino/aprendizagem quer na idealista participação contínua no debate da administração educacional gera um débil índice de parceria escola-meio-política. Alimentado o utopia ficamos então, pela vulnerabilidade de uma realidade que premeia o motor da mudança da escola num cosmos de desresponsabilização interna e que se personifica nos discursos de uma preguiça institucional como: “Eles sabem” ou “Eles informam-nos.” (Santos Guerra, 2001).

Quando o conselho executivo ou o director, em detrimento de interrogar as práticas realizadas na escola procura justificá-las, defendê-las e elogiá-las é provável que se defenda das críticas e evite a reflexão. “Repetir as abordagens e reproduzir os comportamentos constituirá a preocupação máxima” (Santos Guerra, 2001, p. 79) e a avaliação dos modelos e técnicas geradores das suas práticas são subjugados a um segundo plano praticamente elidível que pronuncia a construção da alteridade da escola em vez de reforçar um vínculo identitário. Neste cenário é difícil assumir o discurso da desejada descentralização da escola.

“As escolas que se fecham à comunidade hierarquizam-se e não oferecem aos alunos experiências genuinamente democráticas. Mais preocupadas em cumprir a norma no que deixar abertas as decisões, acentuam a dimensão hierárquica e burocrática da instituição.” (Santos Guerra, 2001, p. 82). Aquilo que se torna verdadeiramente importante é o respeito e o cumprimento da norma.

Já o famigerado resumo da Avaliação do Regime da Escola a Tempo Inteiro de Setembro de 2004, enquadrado no Programa de Acompanhamento Regional do Sistema Educativo, é claro na escassez de participação dos encarregados de educação nas

dinâmicas escolares. Situação que é agudizada uma vez que consideram as reuniões meramente de índole informativa, cujo debate é irrisório e improdutivo. Questionamos, contudo que teor informativo é estipulado nos descritivos das reuniões uma vez que o mesmo relatório indica que 58% e 48,1% dos encarregados de educação desconhecem o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades do estabelecimento de ensino onde se encontram matriculados os seus filhos.

A situação já de si problemática adensa-se se analisarmos a estatística quanto ao nível de conhecimento do Projecto Educativo de Escola. 75,8% dos encarregados de educação desconhecem totalmente o conteúdo do documento. Claramente um mito de projecto. Para que se tenha uma noção das percentagens, lembramos que estamos a falar de um amostra aleatória de 945 encarregados de educação, 25% do total de encarregados de educação das ETI na RAM à data de execução do referido Relatório.

Na senda de um palimpsesto reformista nasce no âmbito do Despacho n.º 37/2002, de 4 de Março, a Liga de Pais, uma espécie de cognome da Associação de Pais, cujo objectivo é proporcionar um maior envolvimento dos Encarregados de Educação na realidade escolar mediante o estreitamento das relações entre estes e a Direcção da Escola. Sendo o “organizar festas” com 29,4% e o “ajudar a escola a adquirir verbas” com 33,8% as principais iniciativas das Ligas de Pais inquiridas, questionamos se é este o sentido de participação activa e de abertura à comunidade que a escola pretende? Uma vez mais é ridicularizado o papel dos agentes tradicionalmente deslocados da gestão escolar, como os pais, quando analisando a participação da Liga de Pais na elaboração do Regulamento Interno e do Projecto Educativo de Escola. 73,3 % e 91,2 % respectivamente, não têm qualquer tipo de intervenção na construção destes documentos essenciais à administração de uma escola e à construção da sua identidade.

Este facto clarifica-se ao verificarmos que 72,5% dos encarregados de educação desconhecem os normativos que fundamentam tamanha importância, tanto do RI como do PEE, como é o caso da Portaria n.º 110/2002, de 14 de Agosto, que fixa o regime dos Estabelecimentos Públicos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar, a funcionar na Região Autónoma da Madeira, em regime de tempo inteiro.

Os dados aqui expostos, ainda que de uma forma bastante sucinta e não excessivamente crítica, demonstram a tese da escola burocrata, demasiadamente formal, estruturada, rígida e hierarquizada que dificulta o desenvolvimento de práticas tão necessárias como uma maior abertura da instituição ao meio e a uma congruente e fortificada participação dos membros da comunidade educativa nas dinâmicas escolares tendo em conta a atribuição de um poder meramente consultivo, mas necessariamente praticável. Ao defendermos a teoria de que o PEE é a plataforma sustentada de construção e desenvolvimento da Identidade Escolar, urge fomentar na edificação dessa plataforma uma visão holística dos valores, normas e crenças que devemos veicular, criando vias harmoniosas e consensuais de trabalho a todos os intervenientes do acto educativo.

Não querendo focalizar o discurso da participação em torno dos encarregados de educação, para que o mesmo não seja confundido com questões de avaliação de professores muito em voga com o que intitulam de debate em torno do novo Estatuto da Carreira Docente, terminamos esta abordagem mais quantitativa do problema, expondo a posição das autarquias face às relações estabelecidas com as ETI's.

Recorrendo à categorização exposta no relatório, verificamos que: 28,6% das autarquias destacam a “pouca receptividade da escola à participação exterior” e o “distanciamento a nível pedagógico entre a autarquia e a escola” e 14,3% evidenciam o facto de a escola não comunicar o que faz e se limitar a auscultar a autarquia para requerer apoios. Trata-se de um jogo cujos períodos de abertura ao meio parecem surgir

como socorros e em formas incontornáveis de solução interna que pelo descrito estão, claramente, associados a períodos de carência económica e de desresponsabilização da violência. Parece que só somos escola somente quando estão em jogo os nossos interesses.

É urgente quebrar o casulo que hodiernamente nos isola dos outros e gerar processos dinâmicos que consubstanciem uma Escola que inevitavelmente tem vindo a perder a sua identidade. Partir para uma territorialização das práticas parece ser o fantasma que mais uma vez é escondido sob o discurso gasto da desconcentração autonómica das escolas. Criticam-se as reformas, condenam-se os processos, geram-se conflitos e a essência do espaço *sala de aula*, permanece remetido a um segundo plano de intenções, esquecemos que é nesta extensão da escola que a identidade é fecundada.

A escola está em constante mudança. A escola, ou pelo menos, o que em torno dela se reforma. Agir em torno do colmatar de necessidades e lacunas educativas é uma mais-valia face à reconstrução do tecido tanto social como educativo no esforço conjunto de (re)animar uma comunidade educativa pacata e ausente.

Estando o tempo sempre presente, enquanto variável indiscutível da condição humana, acreditamos que a Educação sempre emergirá de perpendicularidades inerentes ao diversificado encontro de aprendizagens que forçosamente o tempo estipula. E é nessa relação dinâmica que cabe a cada Escola, a cada educador, a cada aluno agir no sentido último do acreditar que o pouco que podemos construir é sempre uma mais-valia para um todo que aspira reencontrar-se. Recordando o recital a que vos convidei a assistir no início desta comunicação. Este é o momento de nos sentarmos ao piano e livres, criarmos uma nova música. Aquela que ainda se faz ecoar é desafinada e desconexa na forma e no conteúdo que hoje se exige.

Referências bibliográficas

- ALVES, J. (2003). *Organização, gestão e projectos educativos das escolas*. 6.^a ed.. Porto, ASA Editores.
- ANTUNES, F. (2000). *Novas instituições e processos educativos – A reforma portuguesa do ensino secundário no contexto comunitário (1988-1996)*. In PACHECO, J. (org.). *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação*. Porto, Porto Editora, pp. 109-134.
- CARVALHO, L. (1991). *O clima de escola e a estabilidade do corpo docente: estudo em dois estabelecimentos de ensino*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa.
- COSTA, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. (1996). Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo. In PEREYRA, M. et al., *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Madrid, Pomares-Corredor.
- FORMOSINHO, J. (1992). *Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. Contributos para uma outra prática educativa*. Porto, ASA.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação – A ordem neoliberal nas escolas. In PACHECO, J. (org.). *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação*. Porto, Porto Editora, pp. 47-65.
- MORIN, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa, Instituto Piaget – Horizontes Pedagógicos.
- NÓVOA, A. (1990). *Análise da instituição escolar: relatório da disciplina de análise da instituição escolar*. Lisboa, Universidade de Lisboa.

- NÓVOA, A., org. (1992). *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora.
- PACHECO, J. (2000). *Tendências de descentralização das políticas curriculares*. In PACHECO, J. (org.). *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação*. Porto, Porto Editora, pp. 91-107.
- PINTO, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa, Editora McGraw-Hill de Portugal.
- ROGERS, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. 7.^a ed. Lisboa, Moraes Editores.
- SANTOS GUERRA, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto, CRIAP ASA.
- TOFFLER, A. (2001). *Choque do Futuro*. Lisboa, Livros do Brasil.
- TAYLOR, F. (1982). *Princípios de Administração Científica*. São Paulo, Editora Atlas.
- WALSH, D. *et al.* (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Education and identity, curriculum experiences in Norway

Sylvi Stenersen HOVDENAK
University of Oslo (Norway)

Abstract

What is the role of education related to young student's identity construction? This question seems to be more important than ever before as cultural changes take place to an extent and at a tempo never experienced. In this process former traditions may lose its meanings, and thus influence young students' possibilities of identity construction.

The concept of identity is complex, and should be related to a macro and micro level. The paper discusses identity from a sociological and a psychological point of view related to the role of education at both levels. An important question is how different aspects of identity are expressed in the national curriculum at a macro level, and in the next turn experienced by young students at a micro level.

The paper discusses what seems to be important to the students in their struggle for a positive identity construction, and to what extent education seems to stimulate this process.

In short: How is the relation between education and identity expressed in the curriculum and experienced by the students?

Resumo

Educação e identidade. Discursos relacionados com o currículo formal e o experiencial na Noruega.

Qual o papel da educação quando relacionada com a construção da identidade nos jovens alunos? Esta questão parece assumir ainda maior pertinência no momento em que têm lugar mudanças culturais a um nível e a um ritmo nunca antes experimentado. Neste processo, as tradições antigas podem perder os seus significados, influenciando assim as hipóteses de construção de identidade nos jovens. O conceito de identidade é complexo, devendo ser relacionado com o nível macro e micro.

Uma questão importante é a seguinte: Como é que diferentes aspectos de identidade estão expressos no currículo nacional a um nível macro e experienciados, por sua vez, pelos alunos, a um nível micro?

Esta comunicação aborda a identidade sob um ponto de vista sociológico e psicológico relacionado com o papel da educação em ambos os níveis. Ela aborda aquilo que considera ser mais importante para os alunos na sua luta por uma construção positiva de identidade, verificando até que ponto a educação parece estimular este processo. Em resumo: Como é a relação entre educação e identidade, expressa no currículo e vivida pelos alunos?

Introduction

During the 1990s we experienced growing political interest in policy making in education. Today educational politics has become a political process. As a result of this political change, a fundamental question emerges: What is the role of education?

One way of answering this question is to focus on four different functions of schooling, two of which are what we call production and reproduction. This implies that

education is expected to stimulate a well rounded personal development. The function of production means that students are supposed to leave school as creative and well-informed individuals. At the same time the students are expected to be socially well adjusted, and able to cope with different social demands. An important educational task in this respect is therefore to socialize young pupils so they internalize values and interests defined at a macro level, this process has to do with reproduction. A third function of education is to sort pupils into different educational levels and into pathways that will lead them into very different parts of the labour market. This is one among several reasons for grades in school. The fourth aspect is the fact that education indeed has an identity forming function. In fact, this role may prove to be one of the most important related to education in late modernity. In the following I will therefore concentrate on this dimension, which so far has been paid little attention in Norwegian education discourses. This is, however, by no means an easy task since education and identity are wide and complex concepts, with different aspects at different levels.

Côté (1996) states that the study of human identity has proven to be a formidable task to cope with. He stresses that the concept of identity is multidimensional, which makes it difficult to arrive at a consensus regarding what it is. This multidimensionality comprises social, personal and psychological manifestations of the concept of identity. Whereas psychology has its focus on personal development and identity formation at a micro level, sociology is concerned about how different macrosocial contexts can affect human development and identity formation. The concept of identity thus consists of psychological as well as sociological aspects which means that both dimensions ought to be taken into consideration. For this reason it is also important to focus on the relationship between the micro and macro levels.

Different institutions represent macrosocial contexts that affect identity formation at a micro level. Among the most influential institutions in this respect is school. The educational system has got a powerful position in influencing identity and identity construction during adolescence.

Research questions

In the following I will therefore discuss the relation between education and identity as it is expressed in the national curriculum at a macro level, and experienced by students in lower secondary school. During the last nine years the Norwegian primary and lower secondary school (compulsory school) aged 6 to 16, has been reformed twice. The analysis will focus on the reforms of 1997 and 2006 at a macro level. My research question is what kind of pedagogic identity the two educational reforms are oriented towards. At a micro level the research question is what kind of pedagogic identity that seems to be important to the young students. To what extent do the pedagogic identities at different levels match each other? The concept of pedagogic identities is taken from Bernstein's theoretical framework (2000) and will be presented in the following.

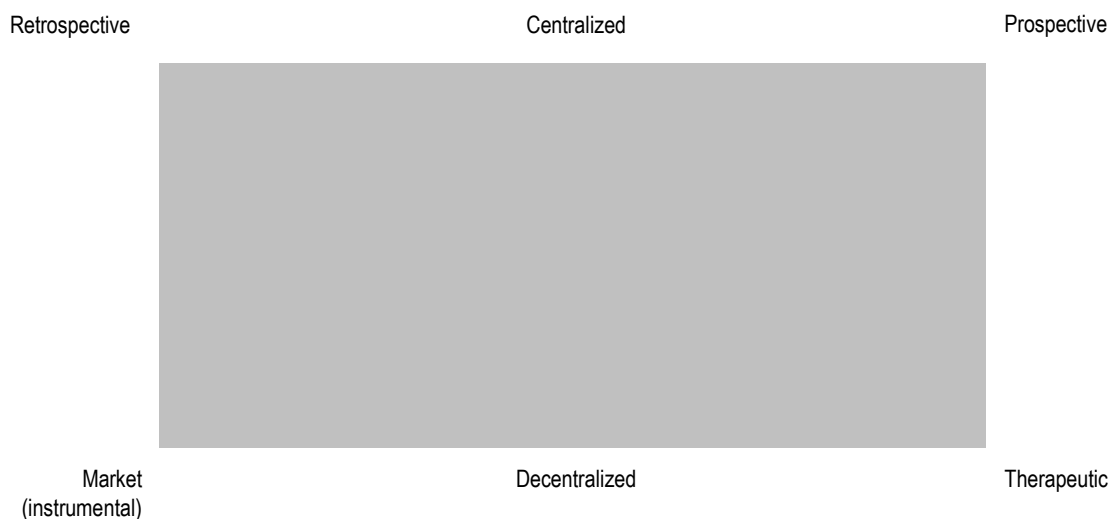
The theory of pedagogic identities

Bernstein's (2000) concept of pedagogic identities may represent a new and interesting way of discussing and analysing the impact of educational reforms on society as well as on human beings. The concept is strongly related to the official knowledge within the curriculum i.e. knowledge that has been accepted in curricular programmes. Official knowledge refers to the educational knowledge constructed and distributed by the state within educational institutions. This official knowledge is constructed through the official re-contextualizing field by means of a pedagogic discourse. Bernstein is concerned with changes in the bias and focus of this official knowledge that are engendered by contemporary ongoing curricula reforms. In these processes different social groups will struggle to control the pedagogic discourse, which in turn gives the premises for what is to be considered official knowledge. In this way pedagogic identities might be considered a tool in the state's socialization process - as the state by means of this official knowledge wants to form a certain kind of human being.

In other words, Bernstein's perspective on curriculum reform emerges from the struggle between different social groups to influence state policy and practice. The bias and focus of the official discourse, and the official knowledge, "are expected to construct in teachers and students a particular moral disposition, motivation and aspiration, embedded in particular performances and practices" (Bernstein 2000, p.65). From this perspective Bernstein develops a simple model of the official arena in which the struggle between different groups takes place. He outlines four different positions which project corresponding pedagogic identities. The four positions represent different approaches to regulating and managing change, in moral, cultural, technological and economic areas.

According to Bernstein, any educational reform can be regarded as «the outcome of the struggle to produce and institutionalise particular identities» (Bernstein 2000, p.66). The pedagogic identities are as follows: a retrospective pedagogic identity, a prospective pedagogic identity, a market pedagogic identity and a therapeutic pedagogic identity, all of which represent different values and interests. I will now look at each of these in turn.

Pedagogic identities



(From Bernstein 2000)

To start with retrospective pedagogic identities (R.I.), these are shaped by “national religious, cultural, grand narratives of the past. These narratives are appropriately re-contextualized to stabilise that past in the future. An important feature of the resources that construct R.I. is that the discourse does not enter into an exchange relation with the economy” (Bernstein 2000, pp.66-67). This identity has a collective social base, and the individual careers are of less interest.

Next, the prospective identities represent different values and interests as compared to the retrospective. These pedagogic identities are constructed to deal with cultural, economic and technological change. These identities “are shaped by selected features of the past to defend or raise economic performance” (Bernstein, op. cit., p.67). Bernstein states that the state in this pedagogic identity wants to control both the input and output of education. The prospective pedagogic identities are future oriented, whereas the retrospective are oriented towards the past. The retrospective and the prospective identities are both considered as centred identities. This means that they are generated by resources managed by the state.

Third, the market and the therapeutic pedagogic identities are both called ‘decentred identities’, which means that the relevant institutions have some autonomy over their resources. These identities construct different presents (here-and-now), but they are ideologically quite different. With regard to the market pedagogic identity, the main thing is to produce an identity whose product has an exchange value in a market. A competitive output is of great importance. Focus is upon “those inputs which optimise this exchange value. We have here a culture and context to facilitate the survival of the fittest as judged by market demands” (Bernstein, op. cit., p.69). The therapeutic pedagogic identity, on the other hand, “is produced by complex theories of personal, cognitive and social development” (Bernstein 2000: 68). This identity is expensive to produce, and the outputs are not easily measured. Consequently, the therapeutic identity has a very weak position within contemporary educational reforms. Whereas the market identity produces differentiated competitive identities, the therapeutic identity produces stable and integrated identities. Whereas the market

identity is instrumental and has an economic base, the therapeutic is concerned with sense-making and internal coherence.

Bernstein (op. cit.) claims that through the construction of dominant pedagogic identities policy makers want to prepare the ground to influence pupils' consciousness, their self esteem and attitudes as well as their cognitive, social and emotional development. This perspective takes us directly to the Norwegian case and the analysis at a macro and micro level. We will start at a macro level by asking which pedagogic identities seem to have been given a dominant position.

The construction of pedagogic identities at a macro level

The main questions to be paid attention to are as follows: What kind of pedagogic identities did the Norwegian state want to construct through Reform 97? And to what extent is this identity construction in harmony with the students' wishes and needs at a micro (local) level? According to my analysis (Hovdenak 2000, 2005) the conclusion is that the dominant pedagogic identity of Reform 97 is a kind of prospective identity due to the fact that the driving forces, as expressed in the basic documents, are identified mainly for coping with economic and technological change in the future. Economic growth and technological development are given priority, whereas social and cultural development are hardly mentioned. However, the connection between economy and education is strongly stressed.

Nevertheless, it should be noted that all four pedagogic identities can be identified to various degrees in the curriculum. At first glance, when concentrating on the *general part* of the National Curriculum, one might get the impression that the state wanted to construct a kind of retrospective pedagogic identity. This is because the development of a national identity was emphasized together with the importance of developing moral values. This part of the curriculum also seems, to a greater extent than the basic documents, to be concerned with the development of the individual, and in this way the link to a therapeutic identity seems relevant. However, when seen together with the two other parts of the National Curriculum which deals with a) *principles and strategies* and b) *school subjects*, the impression of a therapeutic pedagogic identity fades away. These two parts seem to give preference to knowledge linked to economic reproduction. The aspects mentioned above give associations to the theory of human-capital. In sum all these aspects point to the fact that a prospective pedagogic identity has got *the dominant* position in Reform 97. However, as has already been stated, we may find features from the other positions as well.

The most difficult pedagogic identity to identify in the Norwegian curriculum is the decentred market identity. The production of this identity is completely incompatible with the Norwegian "enhetsskoleideologi" ("unitary schooling ideology") due to market identity being based on competition among private schools, whereas the Norwegian education system is first and foremost based on state institutions. As long as the "enhetsskoleideologi" has a dominant position in the policy of education, the politicians will be prevented from constructing a decentred market pedagogic identity. Consequently, the only possible economic oriented pedagogic identity to be accepted so far, is a kind of prospective pedagogic identity constructed at a macro level. So much about Reform 97 and pedagogic identities at a macro level. In the following I will focus on the micro level by presenting pupils' experiences of lower secondary school and its dominant prospective pedagogic identity.

Pedagogic identities at a micro level, based on student experiences

The data presented here is based on qualitative individual interviews throughout a period of two years while the respondents were students in the 9th and 10th form, i.e. the senior classes of lower secondary school. Each interview lasted about 45 minutes and took place once a year. In addition to the interviews, an open questionnaire was used as the background for the first interviews. The study was supported by the Research Council of Norway. The respondents comprised 78 randomly chosen students, 45 girls and 33 boys, from six different schools, in urban as well as rural areas. The research questions are: What kind of pedagogic identities are important to the students? How does the pedagogic identity expressed by the students at a micro level correspond to the construction of a dominant prospective pedagogic identity at a macro level?

The analysis of data tell us that the students ask for weaker external classification and framing¹, i.e. less separation between school and the community. This dimension has to do with the students' own possibilities for future orientation. A future oriented identity is defined as the way in which young people think about their future options, and the aspects that are taken into consideration in their future planning. It appears that the discussion concerning the construction of a future oriented identity is related to the transition from lower secondary level to upper secondary school i.e. from compulsory to optional education. This is a period of life during which students are simply forced to think more about their future plans, since they have to choose between different occupational alternatives. In other words, at this part of time young people have to start thinking about, and gradually construct their future identities by means of the choices they make at upper secondary level. Initially this involves choosing between two different directions: a vocational and an academic one.

All the respondents interviewed experienced the transition from lower secondary level to upper secondary level as an important future educational choice. As one boy in the 10th form said: "Up to now, this is my most important choice. I wish I knew more about occupational life." A girl 10th form commented: "This is an important choice which gives the premises for the coming years, perhaps for the rest of my life." The students' needs with regard to a closer connection to occupational life is interesting. We should bear in mind the reasons why pupils ask for a closer connection, for example their lack of experience from other social arenas outside school. Wyn and White (1997) argue that there is a growing sense of the life experiences of many young people having been greatly impoverished in the 1990s. Therefore the students want to participate in different social arenas of occupational life in order to test out their own abilities and interests. This opportunity, they think, will make it easier for them to find a future route and to construct future oriented identities.

However, there is a mismatch between what is regarded proper knowledge at a macro level compared to what students ask for at the micro level in order to prepare themselves for life and future challenges. The curriculum defined at a macro level values knowledge which is expected to stimulate a kind of prospective pedagogic identity that is rooted in economic thinking. The students, on the other hand, ask for

¹ Classification and framing are concepts from Berstein's (2000) theoretical framework.

official knowledge that values “objective” as well as subjective dimensions. The “objective” relevance means that school subjects should point at facts and information, which also may be expressed as academic knowledge. It is important to underline that this does not mean that the students reject the school subjects. What is missing, according to them, is the dimension of subjective relevance. This means that school subjects should take into account the experiences of the pupils as a motivating factor in the learning process. Furthermore, the students want knowledge that is concerned with their inner commitments and interests. According to the students, school knowledge should pay more attention to the subjective and expressive dimensions and also allow the students to be more creative.

This lack of subjective relevance, as expressed by the students, is a signal to start analysing the content of the curriculum in a socio-cultural perspective. First, however, we should take into account that the experience of subjective relevance may be transitory. Subjects which are considered boring at one level, may gain in relevance later on at a professional level. We should also bear in mind that when the students speak about subjective relevance this is a multifaceted concept, because the students in this investigation have different social, cultural and economic backgrounds that influence their wishes and needs.

In other words, this investigation shows that many of the students seem to compromise with regard to their own needs as they try to cope with the official knowledge, which projects a prospective oriented pedagogic identity. This contradiction is explained by them in this way expressed by a girl in the 10th form: “We have no choice, we have to adapt ourselves to the system in order to safeguard our future possibilities”. Pupils who are not able to adapt themselves to the system may be given special programmes. One of the teachers, who was also the head teacher at the school, said that a number of working-class boys had come to her and asked for a special programme for the last year in order to keep up with their studies.

The construction of a fifth pedagogic identity

The key question is what kind of pedagogic identity will be produced in compliance with the students’ perspective? I suppose this will result in the development of a *fifth* position of pedagogic identity because the data collected in this study indicates the necessity of extending and developing Bernstein’s theory of pedagogic identities since those original four positions do not seem to catch the perspectives of the pupils at the micro level. This fifth position will have to bridge the gap between values and interests at the macro and the micro level and thus take into account the fact that education has to do with development of both levels. Thus, this fifth pedagogic identity will be a complex one, probably a composite of different positions where the student’s voice is heard and the identity forming effect of education is given a stronger position in curriculum development.

The students in this study have mostly focused upon the possibility of *personal development* and *future orientation*, which seem to be a mixture of therapeutic and prospective pedagogic identities. The expressed need for a therapeutic identity is related to the fact that students experience that lower secondary school does not adequately stimulate their personal development. They want to test out their talents and abilities in

different ways, and to a greater extent than they are allowed to. With regard to the prospective pedagogic identity we may strongly emphasize that the students' future orientation does not seem too concerned about economic development and international competition at the macro level. Instead, their future orientation has to do with the possibilities of being educated, getting a job and being a citizen. So far about the construction of pedagogic identities at macro and micro levels.

In the following I will pay attention to the dominant pedagogic identity distributed in Reform 2006.

Pedagogic identities in Reform 2006

Hovdenak and Riksaasen (forthcoming 2007) found in their analysis of Reform 2006 that the prospective orientation of the pedagogic identity was strengthened compared in the previous reform. However, there has been an important change in curriculum making during this period. Whereas the previous reform presented a detailed curriculum for each subject year by year, the present curriculum reform has a more flexible design. Whereas the previous outlined fixed aims each year, the present curriculum is built upon what has been called "competency goals" for periods of two or three years. During these periods it is expected that teachers interpret, define and operationalise (make concrete) these competency goals. This change in curriculum design and structure means that the teachers to a greater extent than in Reform 97 are considered professionals who are able to decide the content, the methods, the pacing and the sequencing within certain curricular frames. This change in curriculum making is a result of the evaluation of Reform 97, in which both researchers and teachers criticized this curriculum for being too detailed.

Therefore, the current curriculum provides a pedagogical professional space where the teachers are more responsible for the whole pedagogic process, from you interpreting the different competency goals to evaluating the outcomes and the different aspects of the teaching process. This means that the new curriculum requires another professional standard where teachers are expected to interpret and operationalise curriculum to a greater extent than before. As a consequence the Department of Research and Education has initiated a new national programme called Programme for School Development to improve the teachers' competence and to stimulate schools as learning organizations. As a result of this programme, several schools in Oslo, including primary schools as well as lower secondary school and upper secondary level, now focus on adapted teaching and evaluation. This means that teaching to a greater extent takes into consideration the pupils' abilities, talents and interests in order to stimulate further learning. This three year programme started up in the autumn of 2006.

Youth, identity and education

Why is it essential to focus on identity and education during adolescence? There are two main aspects that deserve attention. The first is that changes in the development of society, which means from modernity to late modernity in which the individual no longer can rely on traditions, but have to construct one's own identity, which according to Giddens (1991), is a self-reflective process. Consequently the second aspect is

concerned with the role of education in late modernity. Giddens claims that late modernity is characterized by what he calls the reflexive society in which the individual has to construct his/her future identity in between social possibilities and risks. This is a demanding process which depends on the individual's ability to reflect and analyze. Whereas young people in modern societies could to some extent, rely on traditions and their identity forming effect, late modernity does not offer the same possibilities. On the contrary, late modernity is by some sociologists described as a risk society (Beck 1992) in which the future is no longer as predictable as it was some years ago. This macro level change influences the individuals' possibilities regarding identity and identity construction. What we also know is that in advanced industrial societies growing up has become a complex process. As a consequence, a key question in this respect is the role of education. A number of studies stress that education is of the utmost importance in young people's lives (Wynn and White 1997, Andersson 2001, Hovdenak 2004, Heggen and Øia 2005). Not only young people today are increasingly subject to different forms of education, for many of them education also lasts for longer periods of their lives. In addition, young people's access to the labour market is strongly restricted, and as Wyn and White (1997:2) state: "Young people are often forced to seek refuge in education and training institutions because they cannot find work."

Educational researchers state that education policy has been grounded on the basis of an economic agenda in which young people are on value as an investment in the future, and as workers for a restructured economy. The young students are regarded as bearers of skills which will be capitalized on in the future (Wyn and White 1997, Hovdenak 2005). In the Norwegian case the result of this ideology is the construction of a prospective oriented pedagogic identity as the dominant at a macro level. However, this identity is by no means sufficient in curriculum making. The young students want other identities as well. The values they ask for seem to be represented in a therapeutic oriented pedagogic identity with its focus on a well rounded personal development. Wyn and White (1997:89) state: "How young people create, take on and change their identity(ies) is thus a complex process. It is a process featuring a high degree of social interaction, many diverse personal and institutional influences, and differing levels of consciousness and reflection."

In this perspective, education is more important than ever in this complex and demanding process, and marginalization in education has become a hot topic. A flexible curriculum will therefore give room for other pedagogic identities and thus help young students in constructing future oriented identities. The construction of identity is not just a matter of individual identity, it is also a cultural, collective and political issue (Wyn and White 1997). In this perspective schools have become vitally important institutions.

Conclusion and further challenges

To sum up, while it seems that the curriculum at a macro level has strengthened its orientation towards a prospective pedagogic identity from Reform 1997 to Reform 2006, the prospective orientation may still take another direction and become more concrete at a local level. In addition we may experience that the teaching process at school level to a greater extent than before may be more oriented towards a therapeutic pedagogic identity because of the flexible design of the curriculum. A change like this will be in accordance with students' wishes and needs, depending on to what extent the

teachers feel free to use the local pedagogic space created in the new curriculum. In this respect national tests and evaluation systems may either support or prevent the use of this pedagogic space.

The described change in curriculum making indicates that the teachers will have a more powerful position in defining content and methods. At school level this means that the new curriculum may give other pedagogic identities a chance to strengthen their positions. I am especially thinking of the possibility for the teachers to change their teaching towards a more therapeutically oriented pedagogic identity to comply with the wishes, interests and needs as expressed by the students. A more flexible curriculum design also offers a more flexible pedagogic professional space at school level, a gift to the teachers who want to pay more attention to the identity forming effect of education.

Education and identity are closely related concepts. In the Norwegian curriculum context the future challenge is to focus on young students, their wishes and needs in order to help them construct a future oriented identity. The identity forming effect of school in late modernity is a crucial theme which deserves much more attention.

Bibliography

- ANDERSSON, B.-E. (2001). Stimulerar skolan elevernas utveckling? I Andersson, B.-E. (ed.): *Ungdomarna, skolan och livet*. HLS Förlag, Stockholm.
- BECK, U. (1992). *Risk Society: Towards a new Modernity*. Sage, London.
- BERNSTEIN, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*. Revised edition. Rowman & Littlefield Publishers, New York.
- CÔTÉ, J. E. (1996). Identity: A Multidimensional Analysis. I Adams, G. R., Montemayor, R., Gullotta, T. P. (eds.): *Psychosocial Development During Adolescence*. Sage, London.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Polity Press, Cambridge.
- HEGGEN, K. and Øia, T. (2005). *Ungdom i endring: mestring og marginalisering*. Abstrakt forlag, Oslo.
- HOVDENAK, S.S. (2000). *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?* Gyldendal Akademisk, Oslo.
- HOVDENAK, S.S. (2005). Education reforms and the construction of identities at a macro and micro level. The Norwegian case. *Nordic Educational Research* nb. 4.
- HOVDENAK, S. S. and Riksaasen, R. (2007) (forthcoming) : Pedagogiske diskurser og identiteter. En analyse av Reform 1997 og Kunnskapsløftet 2006. Work in progress.
- WYN, J. & WHITE, R. (2001). *Rethinking Youth*. Sage, London.

O argumento de decisão na política de clonagem ou de autonomia educativa

Ana Maria KAUPPILA
Direcção Regional de Educação da Madeira (Portugal)

Resumo

A obediência das políticas educativas nacionais à decisão transnacional da responsabilidade da União Europeia impõe, como critérios, sobretudo, de empregabilidade e de mobilidade, uma uniformização que se estende a todos os níveis assim que consideramos a Educação. A estratégia economicista da União que já não se disfarça nem se ilude, continua a fazer depender das “boas vontades” de alguns decisores políticos o rasgo de inovação que significa considerar a individualidade e a especificidade como valores educativos. O *ethos* de cada escola, as idiosincrasias individuais continuam a fazer sentido educacional, mas têm, frequentemente, pouco “terreno” político para serem tidas em conta. Continuamos, pois, a falar de identidade e de globalização.

Esta comunicação visa reflectir, a partir de um caso específico – o da Região Autónoma da Madeira – acerca da importância dos decisores políticos e das suas vontades – como expressão de poder – na determinação de um ou outro rumo educativo e a influência que essas vontades podem ter nos percursos de construção de identidades no âmbito da implementação das políticas definidas!

Résumé

L'argument de décision dans la politique de clonage ou d'autonomie éducative

L'obéissance des politiques éducatives nationales à la décision transnationale issue de l'Union européenne impose, comme critères surtout d'emploi et de mobilité une uniformisation qui s'étend à tous les niveaux aussitôt que l'on se réfère à l'Éducation. La stratégie économiciste de l'Union qui n'est plus ni déguisée ni illusoire, continue à faire dépendre des “bonnes volontés” de certains décideurs politiques la leur d'Innovation qui prône la prise en considération de l'individualité et de la spécificité comme des valeurs éducationnelles. L'*ethos* de chaque école et les idiosyncrasies individuelles continuent à faire du sens éducationnel mais ils ont, souvent, très peu de “terrain” politique pour être tenus en compte. On continue, donc, à parler d'identité et de globalisation.

Cette communication vise réfléchir, à partir d'un cas spécifique – celui de la Région Autonome de Madère – sur l'importance des décideurs politiques et de leurs volontés – comme expression de pouvoir – dans la détermination d'une ou d'une autre voie en éducation et l'influence que ces mêmes volontés peuvent avoir dans les parcours de construction des identités dans le domaine de la mise en oeuvre des politiques définies.

1. Clonagem educativa: contexto de reflexão

A obediência das políticas educativas nacionais à decisão transnacional da responsabilidade da União Europeia impõe, como critérios, sobretudo, de empregabilidade e de mobilidade, uma uniformização que se estende a todos os níveis

assim que consideramos a Educação. A estratégia economicista da União que já não se disfarça nem se ilude, continua a fazer depender das “boas vontades” de alguns decisores políticos o rasgo de Inovação que significa considerar a individualidade e a especificidade como valores educativos! O *ethos* de cada escola e as idiossincrasias individuais continuam a fazer sentido educacional, mas têm, frequentemente, pouco “terreno” político para serem tidas em conta. Continuamos, pois, a falar de identidade e de globalização.

Esta comunicação radica no quadro de uma investigação iniciada há, sensivelmente, sete anos, mas consubstanciada e definida na sua especificidade há dois anos, no contexto do Mestrado em Educação – Inovação Pedagógica, do Departamento de Ciências de Educação, da Universidade da Madeira. Uma das vertentes dessa mesma pesquisa é a reflexão, a partir de um caso específico – o da Região Autónoma da Madeira – acerca da importância dos decisores políticos e das suas vontades, como expressão de poder, na determinação de um ou de outro rumo educativo e a influência que essas vontades podem ter nos percursos de construção de identidades no campo da implementação das políticas definidas ou a definir. A instauração do que designámos por “lógica de clonagem educativa”¹ representa, a acontecer, uma visão da educação que exige, desde logo, uma atitude de reflexão e de estudo até porque – isto é uma hipótese – supomos que nem todos os intervenientes no fenómeno educativo – decisores, aplicadores e fruidores – têm uma clara percepção dessas mesmas implicações. Esta reflexão tem em conta, num contexto mais lato, o percurso português. Temos vivido, em Portugal, em termos educativos, tempos de mudança (frequente) questionável nos âmbitos, nos fundamentos e nos propósitos; crítica (sempre); de debate sério (esporadicamente); de decisão firme e responsável (muito raramente). Todos sabemos o quanto esta des-orientação tem sido nociva e, creio que, a já muito curto prazo, de consequências profundas e graves no futuro das novas gerações. Desde o 25 de Abril de 1974 que não tem sido possível, pelas razões que se conhecem – e pelas menos conhecidas, também – edificar uma política educativa fundamentada, que se desenvolva e que seja avaliada em todas as suas dimensões e consequências. Por outro lado, esta incrível mania de não sermos nós, mas sim o espelho – quantas vezes embaciado – de outros, tem-se revelado “perversamente” irresponsável e inconsequente. A burocratização da decisão educativa dilui as possíveis coerências ao nível das políticas. Claro que isto tem tido consequências que vêm, em grande medida, permitindo discursos radicalizados, visões estigmatizantes e – sobretudo – classistas da Educação. Essas vozes como, por exemplo, a de Nuno Crato, ao instituir uma crítica relativamente ao que ele designa por “pedagogia romântica e construtivista”, ignoram, no entanto, a Sociedade e a Escola, ignoram os alunos e as suas famílias. Ignoram, enfim, a multiplicidade de actores e de factores que compõem este delicado tecido que é a Educação. Os seus argumentos partem de pressupostos de rigor e de qualidade nos ensinamentos e nas aprendizagens, mas parecem tão distantes do *silence de la mer* educativo. Nuno Crato relembra Basil Bernstein – com pertinência – mas esquece que a via educativa que este sociólogo propõe só se pode realizar – sem eliminar nenhum aluno do espectro dos possíveis bem-sucedidos do sistema – se tornarmos exequível uma via de consenso entre o romantismo que ele critica e o cognitivismo estrito que ele parece propor².

¹ Vide, por exemplo, Kauppila, O argumento esquecido na política de clonagem educativa. In Sousa & Fino, org., 2007, *A Escola sob suspeita*, Porto, ASA, pp. 223-239 (Actas do I Colóquio DCE-UMA, Dezembro 2005).

² Vide Kauppila, in <http://noticia.nesi.com.pt/?cat=7>, publicado em Outubro de 2006, com o título “O “Eduquês” em discurso frontal (1): por uma política de qualidade no Ensino Público”.

O mundo debate-se com fenómenos como, por exemplo, a chamada «crise dos imigrantes» que desafiam tudo e todos na ilusória (?) procura de uma vida melhor que é, não raras vezes, a vida eterna. Autênticas aventuras no seu pior, dramáticas, cada uma delas a lembrar ao mundo ocidental as suas responsabilidades na desonrosa diferença entre Norte e Sul, na imensa culpa do acentuar destes gritos que, enquanto silenciosos, sempre tiveram direito à indiferença de uma sociedade egoisticamente sobranceira na distribuição da riqueza, na determinação das políticas, no apoio, tantas vezes aviltante, a monstruosas ditaduras. Lembram-se agora os expeditos políticos que a desgraça africana existe, que aqueles povos se morrerem no oceano não incomodam, mas se chegam a terra são um problema! Estas são apenas algumas das faces institucionais ou humanas desse fenómeno – a globalização – que nos reduz nas dimensões geográficas, mas que nos agiganta nas desigualdades, na escassez de respostas e propicia a certeza de que Orwell não fez ficção.

Não podemos pretender responder a *rankings*, estar bem cotados nos relatórios P.I.S.A. – aliás poder-se-á questionar a legitimidade e o critério com que estes *rankings* são elaborados e determinados – sem que se instaure uma nova ética do ensino e da aprendizagem, uma nova ética da Educação para que ela seja, cada vez mais, culturalmente pertinente, humanamente válida.

Desde logo importa, para efeitos de compreensão dos pontos de vista aqui sustentados, que alguns conceitos sejam explicitados, que algumas ressalvas sejam feitas e que as futuras pistas de reflexão sejam determinadas.

2. Quadro de referências teóricas

No âmbito da reflexão em Educação, como sabemos, compartimentar é quase fatalmente sinónimo de fragilizar. Nesse sentido, e apesar das sólidas ferramentas que uma investigação etnográfica supõe, pugnamos pelo recurso a uma pluralidade de olhares acerca do fenómeno educativo sempre que isso signifique uma melhor inteligibilidade do fenómeno³.

As Utopias e a Matrix

As utopias instituem espaços de ficção, isto é, um não-espaço. Frequentemente, marcam percursos de idealidade, de aceitação do outro, de respeito pela pluralidade de vozes, uma estética do sonho que pugna pela diferença e encanta o leitor. Mas, são modos de olhar o presente – com uma perspectiva de futuro – ou seja de premeditação do futuro. A contradição entre os dois mundos – o do real e o do fantástico – provoca reflexão e espanto; guia o pensamento para a capacidade, ela própria, de pensar: imagens paradisíacas, vales, ilhas, clareiras, quer associadas ao mundo renascentista das descobertas – as pictóricas, quer associadas a um ideal político de vida em comum – as discursivas. A utopia clássica tem, para além da raiz platónica, uma característica única: a persistência da ambiguidade. Não se resolve. Desde os finais do séc. XIX, associadas ao que se entende, hoje, por ficção científica, surgiram, também, as distopias (ligadas ao mundo industrial e cépticas em relação ao futuro). Enquanto discurso, a utopia consubstancia uma *poiesis* (uma criação com palavras, uma invenção), parte de um princípio quase acrítico, determinista do progresso e da possibilidade de um

³ Algumas das referências teóricas fundamentais subjacentes a este trabalho encontram-se já definidas em Kauppila, 2007.

aperfeiçoamento ao alcance do homem. Mas também deu origem a narrativas com carácter marcadamente individualista. Refira-se, por exemplo, *Robinson Crusoe*. Com raízes em dois antecedentes históricos que se cruzam – o mito helénico de uma cidade terrena perfeita e a crença judaico-cristã num paraíso inicial ao qual os indivíduos regressarão numa vida pós-terrena – as utopias resultam, quase sempre, num modelo contrastivo face à realidade da qual emanam. São uma resposta à impotência muitas vezes sentida relativamente às possibilidades de mudança. Como proposta de leitura/mimese desta raiz utópico-idealista recordemos o filme *Matrix*. Profundamente cartesiano e idealista, coloca a tecnologia ao serviço da demonstração desses alicerces. Cartesiano, no ressuscitar da ideia de um “génio maligno”. Idealista, porque nos prova que o mundo no qual vivemos é uma ilusão. Cartesiano, ainda, porque o faz através de um percurso inusitado de auto-conhecimento, cumprindo a linha da tradição socrática. O idealismo procura resposta relativamente à questão epistemológica que diz respeito ao conhecimento e à questão ontológica, para a qual remete este filme, que é a de saber se há, ou não, realidade externa ao espírito que a pensa. *Matrix* é a matriz reguladora da ilusão na qual vivem os indivíduos controlados por ela: “Morpheus: the Matrix is everywhere. It is all around us. Even now, in this very room. You can see it when you look out your window or when you turn on your television. You can feel it when you go to work... when you go to church... when you pay your taxes. It is the world that has been pulled over your eyes to blind you from the truth”. Do cepticismo grego até à actualidade, *Matrix* institui a reserva de possibilidades de ser tudo ilusão para além de nós e de nós sermos, também, ilusão. Mas é, simultaneamente, uma prisão. Estamos perante a ubiquidade de todos os Deuses, ocidentais e orientais que marcam o modo como, através da História da Humanidade, construímos esse percurso! A questão do oráculo não deixa de ser interessante. Cruzam-se mitos profanos e religiosos com uma acuidade brilhante – desde o Evangelho de Tomé até ao Bhagavad-Gita. E o oráculo está lá, não para decidir como será o futuro, esse está já decidido, mas para que se percebam as escolhas feitas. A figura de Neo é, em tudo, mediúnica, crística – tecnologicamente messiânica. A máquina a quem se dirige já no fim do filme (da trilogia, não deste primeiro) é, aliás, designada *Deus ex machina*.

Libertar-se dos condicionalismos que são muitos, das amarras à mudança e à inovação, tendo em conta tendências e imponderáveis, eis um desafio interessante quando as instituições transnacionais impõem, regulam, escolhem e eliminam. A resistência à mudança como atitude dominante impede, frequentemente, que o mundo evolua. Já o sabemos. A história lega-nos um passado de certezas mas, mais do que isso, lega-nos a capacidade de sonhar com a mudança, contrariar as prisões que nos amarram a tantos *status quo* e que impedem, quantas vezes, a Humanidade de progredir, de ser melhor.

Relembremos, também, o texto da comunicação ao I Colóquio DCE-UMa (2005). É essa “paixão”, justamente, por algo, ou alguém, um desígnio, uma vontade, um objectivo que institui o impulso e a atitude de mudança: “Oracle: Do you know what that means? [points to a banner] Oracle: It means know thy self. I wanna tell you a little secret, being the one is just like being in love. No one needs to tell you you are in love, you just know it, through and through”. O nosso “imaginário” está, deste modo, povoado pela capacidade de sonhar e de desafiar os limites a que a sociedade vítima da sua própria organização, se constrange, matricialmente. Que a escola acorde deste sonho-pesadelo do qual já dificilmente se liberta, mas que conscientemente deve assumir: a *Matrix* da Escola actual – qual “génio maligno” – do qual depende e a quem satisfaz as vontades de permanecer, de repetir-se, de resignar-se.

O oráculo de *Matrix* não tem como função predizer mas preparar-nos para as consequências das escolhas, para a possibilidade de mais do que uma escolha ser feita ou de, eventualmente, nenhuma escolha ponderada ser efectivamente colocada em prática. A análise dos dados resulta – deve resultar – em intervenções mais preparadas, mais conscientes e consistentes – mais assumidamente libertadoras de preconceitos e estereótipos! Mais verdadeiras, mais rigorosas. Uma leitura lúcida do mundo, uma visão não-estereotipada do outro, uma vontade imensa de apresentar a Escola ao “Oráculo” e tentar descobrir as vias para que se declare: não-manipulada, não-clonada.

3. O conceito científico de *clonagem* e o seu âmbito de aplicação no quadro desta investigação

A ideia de clonagem poderia parecer inócua se considerássemos que apenas se refere a uma *décalage* temporal na criação de gémeos! Sabemos, porém, que não é disso que se trata e que as implicações desta “possibilidade” científica no âmbito da Educação, das famílias e das relações interpessoais, ainda reside no domínio de um ingénuo descrédito. As possibilidades que este fenómeno viabiliza convertem-no num factor de estudo obrigatório por todos os implicados no fenómeno educativo. No contexto desta investigação a clonagem é estudada, quer do ponto de vista morfológico, quer do ponto de vista semântico.

Não é inédito referir a clonagem relativamente ao contexto educacional. Jean Baudrillard, por exemplo, refere esta associação em alguns dos seus textos⁴. Sem utilizar, exactamente, este termo, a ideia de clonagem tem sido, no entanto, desenvolvida por vários outros pensadores da Educação – Giroux, Bernstein, para citar apenas alguns, em particular e surge de forma implícita em estudos etnográficos – sempre como um risco, algo de ameaçador. A ideia de um Homem geneticamente modificado desafia as precauções de salvaguarda das identidades. Reflectir acerca da clonagem supõe olhar o fenómeno educativo de um ângulo novo, implica a mudança do significado de “ser humano” como, aliás, refere Baudrillard no texto citado: “a toda a clonagem biológica precede uma clonagem mental”. Situamo-nos, então, no âmbito da dimensão dilemática e ética do questionamento acerca da Educação, das suas implicações para o indivíduo, a família, a sociedade e as suas instituições.

Reflectir acerca da Educação como fenómeno de clonagem impõe a tomada em consideração da subjectividade e da intersubjectividade, das características do fenómeno educativo se entendido como reprodutor de um sistema, de valores, de uma ideologia, etc. À ideia de clonagem humana subjaz a ideia de reprodução, de modificação e de aperfeiçoamento. Em suma, de engenharia (genética). Por um lado, quer a ideia de reprodução, quer a ideia de modificação têm sido pilares fundamentais de todas as teorias de e acerca da Educação. Afinal, a toda a Educação está implícita uma determinada ideia de cidadão, um padrão, uma matriz. Também não são distantes as ideias de previsibilidade, de programação. Num campo ou no outro, porém, à ideia de aperfeiçoamento desse padrão corresponde, de forma coerente, aliás, a noção de “eliminação do defeito”. Corremos, então, o risco de formar uma criança superior? Os especialistas parecem concluir acerca desse perigo. A hierarquização, decorrente do estabelecimento de um padrão e de um defeito, conduz-nos, facilmente, a uma sociedade claramente oposta à que é definida e prevista em todos os tratados internacionais, todas as constituições, de todos os Estados ditos democráticos: uma

⁴ Baudrillard in WIKIPEDIA.

sociedade equitativa no acesso e nas oportunidades educativas, uma sociedade respeitadora de todas as diferenças e que garante o esbatimento dessas diferenças em nome de um ideal democrático. Estaremos, então, perante uma contradição. Os sistemas educativos actuais – refiro aqui, em particular, o caso português – preconizam mecanismos que contrariam, muito explicitamente, uma lógica de respeito por essas mesmas diferenças. Cite-se, a título de exemplo, os *numerus clausus* no sistema de acesso à Universidade, os chamados *curricula* alternativos, reprodutores e perpetuadores das desigualdades sociais, económicas e culturais e o chamado ensino profissional ou profissionalizante que se destina apenas à preparação dos jovens para profissões socialmente estigmatizadas⁵.

4. A autonomia como reverso da medalha ou como “testa de ferro” de uma lógica de clonagem

Olhar a Educação do ponto de vista dos códigos contextuais e científicos do fenómeno da clonagem impõe uma outra ordem de reflexões: a dos decisores políticos? Estão plenamente conscientes – a este nível – das consequências relativas às decisões que tomam? Se são, porque as tomam? Numa primeira fase da investigação decidimos colocar estas e outras questões a alguns decisores políticos regionais⁶. Não deve constituir surpresa a recusa dos responsáveis a este desafio com vista ao questionamento e à reflexão acerca das suas próprias práticas e decisões. Apenas correspondeu à solicitação o Dr. Alberto João Jardim que cooperou de forma interessada e empenhada⁷. O Presidente do Governo manteve connosco uma interessante e interessada conversa na qual evidenciou uma enorme preocupação pelos perigos que a globalização pode representar, mas manifestou, claramente, a sua convicção no facto dos regimes autonómicos – como o da Região Autónoma da Madeira – assumirem a Autonomia como um valor que se sobrepõe a todas as outras tentativas institucionais de homogeneização (sejam europeias ou outras). Referiu a dimensão eminentemente política da Educação salientando a importância da tomada em consideração de factores aleatórios como o Tempo, a evolução das mentalidades e das sociedades e as consequentes implicações no momento da decisão. Considera que, no âmbito da definição das políticas educativas, o “excesso de planificação” pode representar um forte risco de inadequação aos sujeitos e aos objectos dessa mesma planificação. Manifestou-se veementemente contra todas as lógicas de burocratização e defendeu que o progresso é fruto da criatividade onde se situa a dimensão da subjectividade, por excelência. Voltando aos perigos da globalização, refere que, contrariá-los, significa pugnar pela marca das identidades – mas com qualidade – tomando em consideração os factores culturais e geopolíticos⁸. É um discurso lúcido e informado, esperançado e consciente. Muito atento, sobretudo, aos perigos que advém de um fenómeno que

⁵ Não serão os cursos de Medicina, de Engenharia, de Direito, de Arquitectura, por exemplo, cursos profissionais? Não se destinam a preparar os jovens para o exercício de profissões? Então porque não são ensino profissional? Claro, conhecemos o argumento de distinção: a componente científica e a componente técnica.

⁶ Foram convidados a abordar este tema o Exm.º Sr. Presidente do Governo Regional da Madeira, Dr. Alberto João Jardim, o Exm.º Sr. Secretário Regional de Educação, Dr. Francisco Fernandes e o Exm.º Sr. Director Regional de Educação, Dr. Rui Anacleto.

⁷ Segue-se uma outra fase de contactos institucionais com entidades não-governamentais.

⁸ A análise aprofundada e consequente, relativamente a este precioso contributo, far-se-á em sede da dissertação de Mestrado, na qual esta investigação se inscreve.

institui declínios sociais e culturais, que reduz os indivíduos a algarismos e que torna as sociedades em reproduções robóticas de instituições supra-nacionais.

Um depoimento com esta riqueza e com esta importância, como é referido na nota de rodapé, não se reduz a apenas algumas referências. Trata-se de um contributo fundamental, principalmente se tivermos, como teremos, em conta a História da Educação na Região Autónoma da Madeira (nomeadamente desde a Revolução do 25 de Abril) e o contraste que representa – logo numa primeira análise – a visão educativa do Presidente e o que tem sido o rumo da Educação na Região.

A ligação entre desígnio e visão política e a colocação em prática de políticas educativas parece resultar de factores que podem não depender da enunciação desses mesmos desígnios, mas de lógicas burocratizantes, auto-reprodutoras que minem a expressão da diferença e tornem compulsiva a inibição de inovar. A mera existência de um regime de autonomia pode, deste modo, revelar-se insuficiente para barrar os cancros que se instalam nos sistemas e facilitar a instituição de um fenómeno que se revela *a contrario*: a autonomia como “testa de ferro” de fenómenos de clonagem educativa.

5. A aprendizagem ao longo da vida como locus pluralis ou a lógica da clonagem continuada (?)

Um debate que se tem instalado no âmbito da definição de políticas educativas, principalmente na União Europeia, tem sido o da *Aprendizagem ao Longo da Vida*. Tem sido profícua, particularmente nos últimos cinco anos, a disponibilização de documentos e a legislação acerca deste domínio. É fundamental que os pensadores da Educação dispensem aturados estudos relativamente a este fenómeno que pode – isto ainda é uma hipótese – representar uma lógica de clonagem continuada! Podemos estar perante a tentativa, por parte das instituições supranacionais, no sentido de regular toda a vida educativo-instrucional do indivíduo, subordinando-a às lógicas económicas e empresariais, às lógicas impostas por esses sistemas de decisão burocratizados que visam determinar se, quando onde e o quê um indivíduo deverá aprender mesmo depois de adulto. Será possível que, no palimpsesto do cumprimento das cartas de direitos, transcritos no âmbito das constituições europeias, relativamente ao direito consagrado da Educação ao Longo da Vida, possa estar encriptada a *Matrix* de uma nova ordem de valores educativos, submetida a critérios que reduzem o ser humano a essa referida lógica de rentabilidade e que a educação ao serviço da mobilidade não seja mais do que uma estratégia não denunciada de mascarar a incapacidade da União dar uma resposta condigna a questões como, por exemplo, a do desemprego?

A globalização pode e tem-se tornado um fenómeno de interessantes aproximações intergeracionais e interpopulacionais. Não devemos – por uma questão de rigor e de lucidez científica – colocarmo-nos apenas de um ou outro lado da questão. No entanto, as implicações negativas deste fenómeno na perda de referências, na inadequação dos *curricula*, na violência que isso representa sobre toda a sociedade, sobre toda a Escola, sobre os indivíduos, impõem uma leitura crua e informada, muito atenta e, corajosamente, denunciante.

Weblog e identidade – uma experiência no 1.º ciclo do ensino básico

Paulo BRAZÃO
Universidade da Madeira (Portugal)

Resumo

Esta comunicação pretende evidenciar o papel da escrita em *Weblogs* na construção de identidades.

Para esta investigação qualitativa de natureza etnográfica, o investigador acompanhou entre Maio de 2005 e Junho de 2006 uma turma do 4.º ano de escolaridade, de uma escola urbana do Funchal, enquanto os alunos construíam e mantinham *Weblogs*.

Os conceitos de identidade, autoria, autonomia e criatividade ganham visibilidade à medida que os alunos constroem o conhecimento, em contextos específicos de aprendizagem.

A escrita em *Weblogs* individuais e colectivos expressa projectos e possibilita um enriquecimento das relações constituídas na sala de aula e fora dela.

A interação comunicativa, entre os *posts* e os comentários do *blog* analisado estabelece um movimento que interliga a compreensão, como relação dialéctica na confrontação de sentidos.

O fenómeno é analisado a partir de diversas fontes de dados: opiniões dos alunos, sobre aquele artefacto; opiniões da professora e dos encarregados de educação, de forma a reunir uma reflexão mais abrangente do tema.

Os resultados mostram como a escrita em *Weblogs* incorpora, pode projectar e concorrer para a consolidação de identidades para além do horizonte da sala de aula. Por outras palavras, cumprir um papel formativo e educativo.

Abstract

Weblog and identity – an experience at the 4 th Grade

This document intends to show clearly the role of writing *Weblogs* in creating identities.

During the period from May 2005 to June 2006, for the purposes of this qualitative investigation of ethnographic nature, the researcher followed a group of children from the 4 th grade of an urban school in Funchal. The students were constructing and maintaining *Weblogs*.

The concepts of identity, authorship, independence and creativity become visible when students form their knowledge in specific learning context, through dialogues and cooperation processes.

The writing individual or collective *Weblogs* expresses projects and enriches relationships made in the classroom or out of it.

The connection generated between the posts and the comments, on the *Weblog*, in analyse, establishes a movement that interconnects the understanding, as dialectic relationship in the confrontation of senses.

The phenomenon is analyzed starting from several data sources: the students' opinions, on their own artifacts; the teachers' opinions and tutors' opinions in a way to get a broader reflection of the theme.

The results show how writing *Weblogs* incorporates, projects and competes for the consolidation of identities beyond the horizon of the classroom. In other words, it shows how writing *Weblogs* accomplishes the role of learning and education.

O Weblog – etimologia e caracterização

Blog é a abreviatura de duas palavras inglesas *Web* (rede) e *Log* (diário de bordo). Em português o termo pode assumir a designação de “blogue”. O Weblog apresenta um modelo de comunicação assíncrona.

Considera-se de facto um diário de bordo em formato electrónico que qualquer pessoa pode criar na internet. Como diário permite pois a edição de texto com alguma regularidade, que não precisa de ser diária, e distingue-se das antigas páginas pessoais pela sua interactividade. De facto a possibilidade de comentar os textos publicados, constitui um dos maiores atractivos do ponto de vista dos leitores (Querido, 2003). O *blog* é como um fórum com hierarquias pré-definidas, com organização sequencial da informação e com restrições de autores e de formato de apresentação. Possui uma estrutura padrão, um formato específico, e é facilmente distinguível na internet.

A estrutura do *blog* é definida por um conjunto de blocos de texto, imagem, podendo ainda incluir som ou animação, permanentemente renovados. Os *Weblogs* são organizados em função do tempo – pela ordem cronológica reversa – as últimas actualizações surgem na parte superior da página e as mais antigas logo abaixo. Junto do bloco de texto está sempre a data de publicação, para que o leitor saiba sempre o momento da actualização.

Os *blogs* estão alojados em servidores Web e respondem tal como as páginas de *Websites* a endereços idênticos.

Os potentes sistemas editoriais para *Weblogs*, iniciado com o Blogger concentram numa única interface edição e navegação. Os conteúdos digitais também se apresentam actualmente unificados na mesma interface.

As ferramentas são compostas por ícones cognitivos facilmente reconhecidos, manipulados a partir da interface de edição. Estas tornam o processo de criação das páginas mais amigável, visto correlacionarem as técnicas de escrita anteriormente desenvolvidas a partir da utilização de processadores de texto.

Para Silva (2003), os sistemas incorporados de manipulação dos *Weblogs* auto-regulados e auto-referenciais, favorecem os processos de auto-aprendizagem.

Duas outras características estão também associadas ao Weblog: a rapidez e a descentralização de actualização. Um Weblog é construído através de programas e/ou ferramentas disponíveis na rede, localizadas em servidores específicos e proporcionam actualização instantânea da página. No servidor Blogger, por exemplo, é possível também publicar a partir de mensagens de correio electrónico, devidamente endereçadas.

O Weblog tornou-se num dos formatos de publicação mais populares da Web e conseguiu fomentar uma cultura própria, comparativamente a outros sistemas de criação de páginas e de comunicação entre indivíduos. Este modelo simplificado de página de Web, de facilidade de actualização, veio facilitar o acto de escrever e publicar na internet.

Para sistematizar, podemos dizer que os *blogs* são baseados em mecanismos que facilitam a criação, edição e manutenção de uma página na Web. A produção de *Weblogs* activa nos seus autores processos de auto-aprendizagem, levando-os à pesquisa de novos recursos na rede e à melhoria da performance das páginas.

O Weblog, autoria e identidade

Importa definir o que é ser autor. Bakhtin (2003), citado por (Ricardo, 2006) apresenta o conceito de autoria como um acto de criação artística que se manifesta por

meio de uma obra, usando a palavra como ferramenta. Para Bakhtin, a linguagem é dialógica, um fenómeno social da interacção verbal, sendo a polifonia o diálogo entre diferentes discursos, de outras consciências. A autoria acarreta responsabilidade do autor para com a unidade do texto. Outros dois elementos marcantes fazem parte do conceito de autoria: A primeira, a regularidade do discurso do autor. Podemos encontrá-la na sua identidade, uma espécie de foco de expressão que produz uma certa regularidade; a segunda é a singularidade, que nos permite distinguir o que é específico do autor, o que distingue o seu discurso escrito dos outros (Foucault, 1992), citado por (Ricardo, op. cit.).

A tecnologia digital permite ao autor desmaterializar e descorporizar o texto. O autor na era multimédia tem a possibilidade de se entregar à criação, pois o texto digital permite múltiplas formas de estruturação.

Os *Weblogs* são ferramentas de autoria. A conotação pessoal do Weblog também está vinculada não somente ao conteúdo (traduzidos sob a forma de relatos, opiniões, criações), mas também à estrutura gráfica do sítio, nos *links*, nas imagens e nos “*clicks*”.

Tradicionalmente o conceito de identidade pessoal era definido com algo homogéneo estável. Porém, as teorias pós-modernas entendem-no como uma soma de partes diferenciadas, parcialmente independentes e por vezes contraditórias. São estas “*patchwork*”, que o sujeito procura reagrupar continuamente dando-lhes senso e coerência, enquanto constrói a sua identidade pessoal, (Döring, 2002).

Da mesma forma que o conceito de ego é entendido como uma estrutura dinâmica e múltipla composta por vários ego-aspectos. O conceito de ego múltiplo também foi referenciado como um ego dialógico no qual os ego-aspectos individuais constituem as vozes de um diálogo interno (Hermans & Kempen, 1993, referido por Döring, op. cit.).

O “Eu” é entendido a partir de uma multiplicidade de facetas. A construção da identidade é contínua dentro dessa diversidade. Para Döring (op. cit.), este processo construtivo está fortemente ligado à questão crítica da identidade – “quem sou eu” e internaliza a resposta individual.

Os *Weblogs* funcionam como elementos de representação do “Eu”, permitindo ao indivíduo expressar diferentes facetas da sua personalidade.

Tal como a identidade do indivíduo, o *blog* é também mutante e reflecte as múltiplas facetas do seu autor, no conteúdo e na forma.

Uma vez que o ciberespaço é um espaço cultural de simulação de ideias e identidades, pode ocorrer uma fragmentação do indivíduo quando este se propõe ou vivenciar exacerbadamente ou esconder facetas suas que não condizem com o “eu real” (Turkle, 1998, cit. por Estalella, 2006 a). Neste sentido muitos *bloggers* são considerados narcisísticos.

Os *Weblogs* apresentam duas dimensões inseparáveis: a individual e a relacional. O *blog* é instrumento simultâneo de expressão pessoal e de construção da identidade individual, tal como o é uma página pessoal na Web. Através do *blog* o autor expressa-se e constrói a sua identidade em diálogo com os seus leitores e com os outros *bloggers*.

Os *blogs* são espaços personalizados de comunicação e de expressão cuja interacção é liderada pelos autores.

Mas para além do espaço de interacção controlado pelo autor em torno do *blog*, existe um outro, o espaço da representação da identidade criada pelo mesmo sobre a interacção. Aspectos como o estilo de escrita, a revelação de detalhes privados da identidade, por exemplo, encontram-se entre a diversidade de tipologias de *blogs* e devem ser interpretados como inerentes à representação que o autor faz da intenção de conduzir a comunicação. Estão em consonância com os objectivos comunicativos definidos por ele, e visam conferir intimidade e veracidade na comunicação.

O *blog* é então um objecto orientado para uma acção comunicativa com uma forte dimensão relacional. A dimensão pessoal e a orientação comunicativa convertem o *blog* num artefacto pessoal, num espaço perpétuo de criatividade individual.

As relações que os autores estabelecem uns com os outros, bloggers ou leitores, reflectem as redes sociais entre eles, e são mantidas por hiperligações (Garcia, 2004).

A blogosfera é o espaço onde a “grande” conversação acontece, e representa um papel importante na construção do imaginário dos *bloggers*.

O conceito de conversação é aqui definido como o processo pelo qual diferentes *bloggers* se interligam para comentar, criticar, referir, resumir, relativamente ao tema em comum, está assente nas hiperligações efectuadas pelo *blogger*. Através da conversação os *blogs* elaboram diálogos “multi-situados” (Estalella, 2006 a).

Todo o campo de conexões existentes dá forma à blogosfera. Esta é junção de múltiplas formas de conexão, não se restringe aos *blogs*, mas constitui o elemento revitalizador destes. A blogosfera é o espaço partilhado que dá vida ao *blog*.

Weblog, um artefacto sociotecnológico

O Weblog é um instrumento de comunicação, um artefacto conectivo de prática multi-situada, que se vai desenvolvendo através das conexões com leitores, *blogs*, e outros sites (Estalella, 2006a). O *blog* assume uma dupla dimensão. Enquanto artefacto conectivo desenvolve-se pela prática. Enquanto prática orienta-se pelo artefacto de que é constituído.

Os mecanismos que põem o autor em contacto com o leitor são os da prática da escrita e da leitura no *blog*.

A prática do *blog* e a sua construção são duas dimensões do mesmo objecto, que simultaneamente apresentam-se como social e tecnológico, no individual e na blogosfera.

Quando os bloggers constroem os seus *blogs* têm em conta, não só os leitores humanos, mas também os leitores não humanos – os motores de busca dos servidores *Web*. A hiperligação constitui a união entre humanos e máquinas. Ela apresenta um lado visível para os leitores humanos – o texto legível sublinhado – e o lado oculto da hiperligação – que indica a direcção do IP do computador onde está armazenado o *site* hiperligado.

Por este motivo a blogosfera é um espaço sócio-tecnológico coexistindo inseparavelmente as dimensões social e tecnológica (Estalella, 2006 a).

Neste espaço partilhado de comunicação, desenvolvido com mecanismos e práticas conectivas baseados em hiperligações e comentários ocorre um tipo de sociabilidade que se pode designar de sociabilidade mínima.

Esta também pode ser entendida à luz da teoria do processamento social da informação, que defende que a capacidade de um determinado meio tem para comunicar não é só função do volume de informação a transportar. O processo, que não depende do conteúdo, detém factores determinantes, como por exemplo: o ritmo, o estilo e o contexto onde a comunicação se produz.

O conceito de sociabilidade mínima ganha dimensão na peculiaridade dos *blogs*.

Em síntese podemos afirmar que os *blogs* são artefactos sociotecnológicos, comunicacionais e conectivos, orientados para práticas multisituadas, balanceadas entre o pessoal e o relacional, num imenso campo de conexões designado de blogosfera.

Weblog e aprendizagem

A aprendizagem é uma construção social do ser humano realizada a partir dos esquemas prévios que este já possui, defende a corrente construtivista, sustentada nos estudos cognitivos de Piaget, na teoria sociocultural de Vigotsky e na psicologia educativa sobre a aprendizagem significativa de Ausubel *et al.* (1990).

Aprender implica reconstruir a informação, verificar as relações com o contexto, encontrar significados, comparar, testar e produzir sentido, dentro de uma rede de sentidos (Bakhtin, 2000, cit. por Gutierrez, 2005).

O conhecimento que faz sentido é concreto, contextual, primeiro construído socialmente na acção do indivíduo – num processo interpessoal – e depois internamente com o próprio – num processo intrapessoal. Vigotsky (1984) chama a toda esta acção de processo de internalização.

A construção do conhecimento decorre de uma aprendizagem situada com um contexto específico, onde, em colaboração e pelo diálogo, os aprendizes, formam e testam as suas construções – negociação social do conhecimento (Papert, 1991).

Para tal os contextos de aprendizagem escolar precisam de ser centrados no aprendiz, e devem implicar a resolução de problemas de forma cooperativa. Essa urgência baseia-se em pressupostos construtivistas que ressaltam o papel activo do aluno na construção do conhecimento em interacção com o mundo e com os outros. A interacção é mediada por artefactos e ferramentas culturais, de estrutura simbólica, como a linguagem, utensílios como o software, a internet, ou o *blog* por exemplo.

Um outro aspecto consiste na mediação da aprendizagem por pares assimétricos em competência.

A existência na mente dos aprendizes, de uma Zona que representa a diferença entre o que estes podem fazer individualmente e o que são capazes de atingir, com ajuda do instrutor, ou em colaboração com outros aprendizes – Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sugere a existência de uma “janela de aprendizagem” em cada momento do desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, tão específica quanto a natureza de cada um destes. A função do professor é exercida quando se actua na (ZDP) (Vigotsky, 1984). O papel do professor deve ser o de assegurar a qualidade dos ambientes educativos, fornecendo nutrientes cognitivos a partir dos quais as crianças constroem a aprendizagem (Papert, 1985).

Numa pedagogia construtivista o Weblog pode ser entendido como meio pessoal e próprio do aluno expressar a experiência da sua própria aprendizagem, construindo conhecimento a partir da interacção social com outros, colegas, professores ou outros indivíduos. Os professores actuam como mediadores, facilitando os instrumentos, orientando as aprendizagens. A competência no uso das tecnologias digitais e das ferramentas *Web* é fundamental para toda esta acção.

Lara (2005), defende a ideia de uma pedagogia para o uso dos *Weblogs* que capacite os alunos no desenvolvimento de edublogs onde estes possam utilizar o *blog* transversalmente ao longo da sua vida académica, e dentro da sala de aula.

Outros aspectos podem ainda potencializar a utilização de *blogs* em educação. Assim, para que as orientações dos professores sejam significativas e funcionem como referentes para os alunos é recomendável que aqueles (Lara, 2005):

– Analisem previamente outros *blogs*, ou tenham experiência prévia como *Bloggers*.

– Desenvolvam a leitura crítica de outros *blogs* do interesse dos alunos, a partir da consulta directa, ou utilizem ferramentas que facilitem a captura de informação, como as subscrições de *Really Simple Syndication* (RSS), serviços de agregação de conteúdos.

– Inculquem a responsabilidade no uso da *Web* – A actividade do aluno – *blogger* deve ser conduzida no sentido deste desenvolver responsabilidade crescente no ciberespaço. Ao tornar-se uma entidade reconhecida aumenta a sua responsabilidade perante os outros. Deve tomar consciência dos princípios éticos da blogosfera e tentar proceder em concordância, designadamente no que se refere às citações ou à utilização de fontes primárias. O aluno aprende a melhorar a sua técnica de escrita, concentrando-se na narração, dando mais importância ao conteúdo que à forma. O *blog* deve ser administrado com forte sentido de responsabilidade e sob um compromisso ético para que ganhe confiança e credibilidade entre os que o consultam. O acto livre de publicar ou republicar qualquer *post*, deve ter sempre em conta a transparência do processo, deixando visíveis os passos tomados anteriormente.

Um estudo na sala de aula do 1.º ciclo do ensino básico

Este artigo tem como referência um estudo cujo objectivo foi compreender as repercussões da introdução da escrita em weblogs numa sala de aula. O mesmo foi desenvolvido segundo uma metodologia etnográfica de acordo com (Lapassade, 1993) e (Fino, 2000).

Os procedimentos e instrumentos adoptados para a recolha de dados foram a observação, a análise documental, as entrevistas e o diário de bordo.

No diário de bordo foi utilizada a ferramenta – Diário Etnográfico Electrónico, já descrita numa comunicação anterior (Brazão, 2005).

As questões levantadas para a investigação nortearam a selecção e o registo dos factos daquela realidade. O registo da observação apresentou dois níveis; o primeiro, referente ao imediatamente visível, o diariamente observável. O segundo nível observação foi obtido com a descrição de natureza sistemática, com o enfoque explícito no assunto, diferenciando a investigação interpretativa e o conhecimento proveniente da experiência vivida.

Os fenómenos foram analisados sob várias perspectivas, a partir de diversas fontes de dados – num processo comumente conhecido por triangulação.

O conhecimento do tema por parte do investigador foi um aspecto integrante da sua subjectividade, tratado numa perspectiva crítica (Graue, 2003).

A salvaguarda das informações pessoais dos informantes foi um aspecto também acordado com os mesmos. Estavam todos cientes dos objectivos da investigação e com os quais o investigador manteve o compromisso. Os encarregados de educação e a professora assinaram um termo de aceitação da divulgação dos dados para fins de divulgação científica. O investigador estava autorizado pela administração escolar a permanecer na sala de aula, durante o tempo de levantamento de dados da investigação.

O ponto de partida para as aprendizagens

A nossa primeira preocupação foi a construção de um ambiente rico em nutrientes cognitivos onde os alunos pudessem extrair do melhor modo os ingredientes para as suas aprendizagens, de acordo com (Papert, 1985).

Desenvolvemos antecipadamente esforços para equipar a sala com nove computadores ligados permanentemente em rede e à internet.

Estávamos convictos de que a aprendizagem podiam enquadrar-se nos pressupostos construtivistas de Vigotsky sistematizados por Hatano (1993), citado por (Fino, 1999) do seguinte modo:

- os aprendizes são activos, gostam de ter iniciativa e de escolher entre várias alternativas;

- os aprendizes são tão activos como competentes na tarefa da compreensão, sendo possível que construam conhecimento baseado na própria compreensão, ultrapassando esse conhecimento a informação disponibilizada pelo professor, ou indo mesmo além da própria compreensão do professor;

- a construção de conhecimento pelo aprendiz é facilitada pelas interacções horizontais e pelas interacções verticais;

- a disponibilidade de múltiplas fontes de informação potencia a construção de conhecimento.

Foi assegurado inicialmente um espaço/tempo curricular semanal sala de aula para o desenvolvimento das aprendizagens. Estabelecemos com os alunos dois tempos semanais, o primeiro para construção e manutenção de *blogs*, o segundo, para leitura e comentário. O momento curricular utilizado foi o Tempo de Estudo Autónomo – designação dada pela professora para a gestão do trabalho dos alunos, de acordo com o modelo pedagógico Movimento Escola Moderna (MEM).

O contexto

Na sala aula do 4.º ano de escolaridade, numa escola do 1.º ciclo do ensino básico, no subúrbio do Funchal, os alunos estavam envolvidos em actividades relacionadas com a construção de *Weblogs*. Neste artigo vamos fazer referência ao *blog* “Aventuras 353” do aluno Joaquim Augusto, de 9 anos de idade.

O blog Aventuras 353

O aluno justificou que andava a germinar uma ideia de criar um *blog* para contar histórias policiais que imaginara. Essa ideia fê-lo rascunhar um texto que revelou no dia da publicação. O *blog* - Aventuras 353 – Aventuras do professor Joaquim - foi criado a 26 /10/05 e pode ser consultado em <http://descobridores353.blogspot.com>:

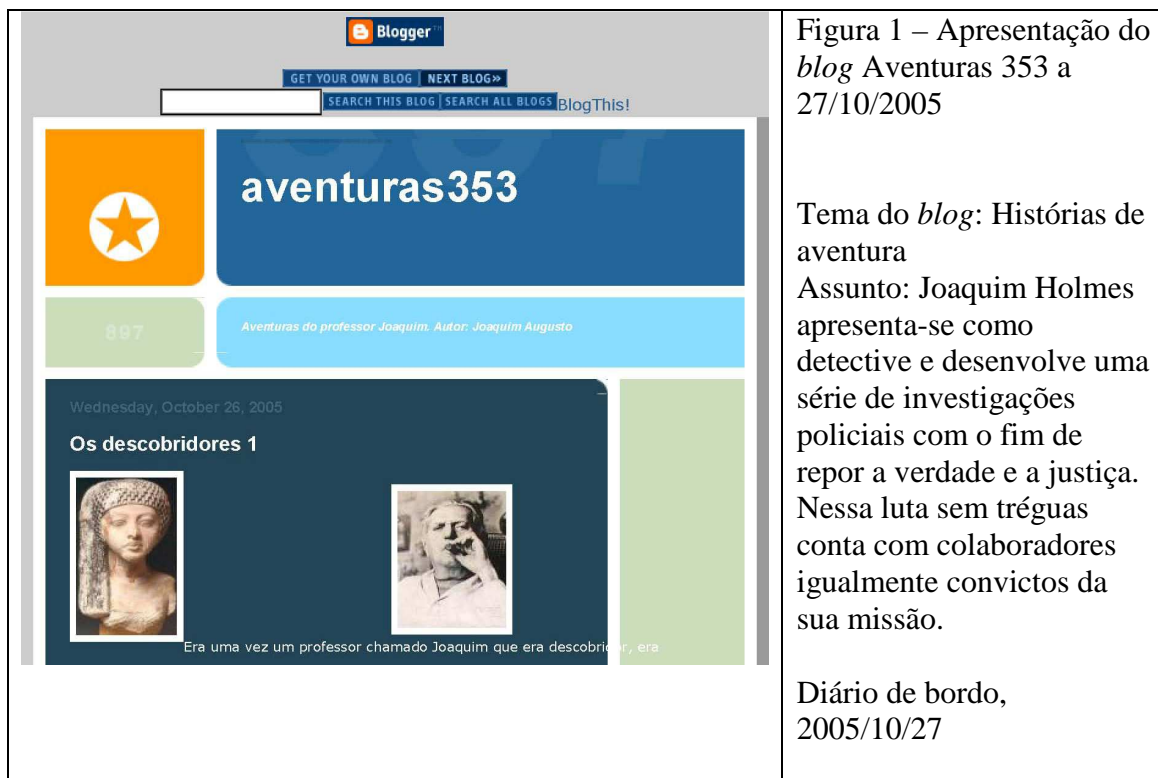


Figura 1 – Apresentação do *blog* Aventuras 353 a 27/10/2005

Tema do *blog*: Histórias de aventura

Assunto: Joaquim Holmes apresenta-se como detective e desenvolve uma série de investigações policiais com o fim de repor a verdade e a justiça. Nessa luta sem tréguas conta com colaboradores igualmente convictos da sua missão.

Diário de bordo,
2005/10/27

Espelhando os aspectos de identidade

A identidade do *weblog* pode ser encontrada a partir do directório de identificação do mesmo. No entanto, o directório de identificação do *blog* “Aventuras 353” não conte outra informação pessoal do autor para além do nome “aventuras353”. Neste caso a identificação aparece no subtítulo – Joaquim Augusto. Tínhamos discutido este aspecto com os alunos num momento anterior. Ficou acordado que colocariam apenas elementos de referência geral. Foram postas de parte as informações como: nome completo, morada, telefone etc.

Mas a construção deste artefacto deixou transparecer outros elementos de identidade:

Como subtítulo do *blog* encontramos “*AVENTURAS DO PROFESSOR JOAQUIM. AUTOR: JOAQUIM AUGUSTO*”. Sobre este assunto registei no meu diário de bordo o seguinte:

“O Joaquim tinha-me já falado neste projecto que afinal não se chamou “Joaquim Holmes” mas “Descobridores 353”, por razões de simplificação de registo, penso. ... a palavra descobridores deve querer expressar a intenção de colocar no *blog* histórias de aventuras. Neste caso o elemento de condução do *blog* está no seu subtítulo.” Diário de bordo, 2005/10/27

Relativamente aos aspectos gráficos, apercebi-me como foi importante para o autor do *blog* conceber uma visualização global da página. Verifiquei um forte empenho deste na escolha do modelo da página (entre os disponíveis no editor do *Blogger*) até à selecção das primeiras duas imagens que ilustraram a primeira história. Registei esses momentos no meu diário de bordo:

“Hoje disse-me que criou um *blog* com ajuda de um colega. Reparei que esteve algum tempo a escolher o modelo de página de apresentação do *blog*.”

Diário de bordo, 2005/10/26

“Após a digitação do primeiro texto e antes da publicação, o aluno chamou-me e pediu para ler a primeira história tinha escrito.

Procurou depois imagens para identificação da personagem e para ilustrar a história. Ao fim de vinte minutos no Google Image seleccionou duas imagens; uma retratando um sarcófago egípcio, outra cinematográfica, a preto e branco, de um homem com face envelhecida a fumar charuto.

Pedi-me ajuda para a publicação do seu primeiro *post*.

Expressou satisfação ao ver seu trabalho publicado.”

Diário de bordo, 2005/10/27

Sobre as histórias que constam nos *posts*.

Dos dez *posts* do *blog*, oito contam histórias de aventura, sequencializadas cronologicamente e publicadas entre 27/10/05 e 7/3/06.

As histórias embora diferentes seguem um fio condutor semelhante. O detective (Joaquim Holmes) é chamado a resolver um caso ou uma situação mistério. As investigações decorrem com algum tumulto e no final o causador do problema é sempre encontrado.

Existe uma moral subjacente onde o detective é o herói e representa a vitória do bem sobre o mal. Outras duas personagens acompanham e colaboram com o herói na sua tarefa; Juvenal e Nuno – usam os nomes dos colegas da sala.

O mal é sempre personificado nas histórias com as designações: “o ladrão, o cientista louco”

No *post* “Joaquim Holmes 2”, os ladrões possuem nomes de colegas da sala – Vítor Nunes e Rui.

O individual e o sociotecnológico

O *blog* “Aventuras 353” desenvolveu processos de comunicação, de socialização e de construção do conhecimento. A sua publicação fez o aluno alargar a plateia de leitores do seu trabalho.

Nestas situações pode ocorrer uma construção de um compromisso com a audiência (Lara, 2005), um compromisso entre o autor e leitores – uma espécie de “declaração de princípios” expressa sobre o trabalho desenvolvido. Registei uma observação do Joaquim numa conversa sobre a importância para si dos comentários:

Para mim têm muita importância porque sei que as pessoas lêem e eu gosto. Ajuda-me a construir mais histórias.

Conversa com o Joaquim em 2006/06/27

Vejamos um comentário do Joaquim deixado no *blog*:

[aventuras353 said...] [12:14 PM] [Thursday, January 12, 2006]

Agradeço aos meus leitores os comentários e também a ajuda que me dão para continuar a escrever histórias maravilhosas obrigado e até ao próximo episódio de Joaquim Holmes.

Assi: Joaquim Holmes

Um comentário de auto-elogio:

[aenturas353 said...] [1:52 PM] [Thursday, January 12, 2006]

Joaquim Holmes gostei deste blog espero que escrevas mais, para eu comentar!!!

Quando fores grande vais ser um grande aventureiro!

O *blog* horizontalizou as relações entre os participantes conferindo-lhes mais informalidade comunicacional. Quando um aluno comenta o seu próprio *post*, passa a autor-comentador e quebra a ideia clássica de emissor-receptor. (Lara, 2005). Esta busca de horizontalidade comunicativa foi uma particularidade explorada no incremento da comunicação com o Joaquim.

Os colegas deixaram fundamentalmente mensagens de incentivo à construção de histórias. Vejamos alguns comentários encontrados no *blog*:

[selvagens said...] [12:14 PM] [Thursday, January 12, 2006]

Olá Quim tudo bem o teu blog está um espectáculo continua assim vais ver que consegues ...então BAI !!!!!

[Anonymous said...] [4:19 AM] [Thursday, January 12, 2006]

Olá Joaquim. Eu gostei da tua história ta muito fixe...lol...

[Anonymous said...] [2:13 AM] [Wednesday, February 08, 2006]

Olá Joaquim! Tudo bem contigo? Comigo está tudo ótimo.

Olha eu passei pelo teu blog e decidi comentar olha cá estou eu a comentar.

Também era só para disser que este blog está um máximo.

Bem é tudo por hoje vou me despedir de ti com muitos beijinho da moranguita42 a seguir passa pelo os meus dois blogs adeus.

[tom_e_vitor said...] [3:53 AM] [Wednesday, October 26, 2005]

Olá!

A tua história 4 está muito fixe.

eu acho que tu devias escrever uma texto dos piratas que roubaram um tesouro.

Vitor França

[selvagens said...] [4:23 AM] [Wednesday, November 30, 2005]

Espero que o professor Homes não perca nenhuma vez.

Rui&kiko

Num dos casos, o comentário deixado revelou algum humor:

[vitor said...] [2:23 AM] [Wednesday, November 30, 2005]

Gosto muito da emoção e da acção continua

assinado: do seu inimigo e ladrão vitor

A professora passou a partilhar a produção escrita do Joaquim com os leitores na sala e com potenciais leitores na *Web*. Os comentários da professora incidiram essencialmente nos aspectos ortográficos dos textos. O comentário seguinte é um exemplo:

[helenabarbosa said...] [12:44 PM][Thursday, January 12, 2006]

Olá Joaquim Holmes estive a ler a tua última aventura e gostei bastante. No entanto tenho uma observação a fazer: como tua professora fiquei triste por teres postado com tantos erros. Penso que já combinámos que só devemos publicar, após fazermos a revisão do texto, pois não fica muito bem publicarmos textos com erros. Faço-te um desafio: Que tal a próxima investigação ser dentro do teu próprio texto para descobrires que emendas tens que fazer para o publicares, de novo, já revisto? Mão à obra!)

A mãe do Joaquim levou-o a reflectir sobre o próprio texto; a fazer com que este decidisse o quê e com escrever; para que assumisse a responsabilidade daquela acção e para que actuasse como leitor especializado capaz de explicar comentários sobre os textos lidos.

... tive uma outra conversa com o Joaquim e disse-lhe ... vais aprender isto mais tarde que quando escrevemos um texto, numa narrativa uma das partes principais é a caracterização da personagem ... se é gordo, baixo, alto ... ele ouviu e não comentou. Estou agora curiosa para ver se ele vai a aplicar...

Conversa com mãe do Joaquim a 06-06-07

O Joaquim continuou em casa a construção do seu *blog*. Quando precisava de ajuda mobilizava a família. A mãe falou-nos disso:

... por vezes não quer que nós saibamos o que está a fazer. Gosta de fazer segredo, primeiro porque pensa que vou interferir... mas eu nunca faço isso... apenas chamo a atenção da ortografia... quando conclui os textos chama-me e mostra. Por exemplo na última história percebi que ele tinha-a publicado com muitos erros ortográficos e muita falta de interjeições e eu disse-lhe: – Ó Joaquim isto assim não pode ser... não é melhor tu escreveres a história primeiro no Word? ...

Conversa com mãe do Joaquim a 06-06-07

Um comentário da mãe deixado no blog:

[Carmen said...] [1:26 PM] [Thursday, January 12, 2006]

Corrigi os erros deste texto no entanto não sei fazer a gravação. Vê lá se consegues salvar a correcção. Deixei em rascunho.

Mãe.

Um comentário de um elemento exterior à escola - o desenhador que construiu as ilustrações para as histórias de Joaquim Holmes:

[Roberto said...] [9:26 AM] [Wednesday, November 30, 2005]

Olá Joaquim!

Sou o Roberto (o tal senhor da loja Sétima Dimensão, que esteve na escola no ano passado) - Descobri as aventuras do Joaquim Holmes e fiquei mesmo entusiasmado! Tanto que fiz aqui uns rascunhos rápidos das personagens, como eu as imagino... deixo aqui um endereço onde podes ver a minha versão dos desenhos, manda-me depois um email a dizer o que achaste.

http://galeria.setimadimensao.com/categories.php?cat_id=21

Depois fico a espera de comentários. Entretanto, vou fazendo mais ilustrações.

Um abraço e continua com as excelentes histórias!

Numa última conversa com o Joaquim sobre o seu *blog* “Aventuras 353” apercebi-me que esta aprendizagem se revelou significativa para ele:

... O que mais gostei foi escrever histórias. Os meus colegas por agora não têm perguntado por mais, mas eu estou a escrever mais histórias... gostava de construir um livro, mas tenho que escrever mais histórias... claro que é um projecto maior.

Conversa com o Joaquim a 06-06-27

Para concluir

A utilização de *Weblogs* na educação necessita de um suporte construtivista para que possa aproveitar as características próprias desta ferramenta, e para que esta seja entendida como processo e produto.

Esta tecnologia não só requer uma abordagem de ensino aberto e dinâmico, como ainda o favorece. Os *blogs* podem ajudar a construir essa nova metodologia oferecendo o seu formato e a sua dinâmica na experimentação de novos modelos educativos.

A construção da identidade expressa-se no desenvolvimento da autoria. Para tal são necessárias práticas educacionais promotoras da criação dessa autonomia. A observação dos comportamentos dos alunos em relação à apropriação dos procedimentos de autoria nos meios digitais, são hoje uma necessidade no campo da investigação (Fortunato, 2003). Torna-se necessário que as instituições educativas as promovam.

Com a criação da personagem Joaquim Holmes o Joaquim revelou o seu herói, e a moral subjacente de justiça, envolveu os leitores do seu *blog*, partilhou, negociou com eles aspectos daquela criação, criou compromissos, desenvolveu pesquisas complementares, e autonomizou a escrita.

Em nota final podemos dizer que através da construção do *blog* o Joaquim mostrou construir e testar uma face importante da sua identidade.

Referências bibliográficas

- BRAZÃO, P. (2007). O diário de um Diário Etnográfico Electrónico. In *A Escola sob suspeita*. Porto: ASA, pp. 289-307. (Comunicação apresentada no I Colóquio DCE- UMa, Funchal, Dezembro 2005).
- DÖRING, N. (2002). Personal Home Pages on the Web: A Review of Research. *JCMC* 7 (3) April 2002 Retrieved 29 Dezembro, 2005, from <http://jcmc.indiana.edu/vol7/issue3/doering.html>
- ESTALELLA, A. (2006 a). Anatomia de los blogs. La jerarquia de lo visible. *TELOS Abril-Junio 2006 N.º 67 Segunda Época* Retrieved 18 Junho, 2006, from <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=9&rev=65#top>
- FINO, C. (1999). *Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interacção (com pares e professor)*. Paper presented at the 3.º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo, Évora.
- FINO, C. (2000). *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no 1º ciclo do ensino Básico*. Unpublished Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.

- FORTUNATO, M. (2003). *Autoria sob a materialidade do discurso*. Unpublished Mestrado, Faculdade de Educação (FE) USP, São Paulo.
- GARCIA, F., & GUERVÓS, J. (2004). Que son las bitácoras y algunos datos sobre ellas. Retrieved 10 de Agosto, 2006, from <http://www.uv.es/demopode/libro1/MereloTricas.pdf>.
- GRAUE, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GUTIERREZ, S. (2005). Weblogs e educação: contribuição para a construção de uma teoria. *Novas Tecnologias na Educação CINTED-UFRGS V. 3 Maio, 2005* Retrieved 18 Julho, 2006, from http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a15_welogs.pdf.
- LAPASSADE, G. (1993). La methode ethnographique. Retrieved 27 de Março, 2004, from <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngrso.htm>
- LARA, T. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogia constructivista. in *TELOS* Abril-Junio 2005, n.º 65, Segunda Época, www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idArticulo=2&rev=65#top (18-06-2006)
- PAPERT, S. (1985). *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- PAPERT, S. (1991). Situating Constructionism, in I. Harel, & Papert, S. (Ed.), *Constructionism* (pp.1-12). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- QUERIDO, P. (2003). *Blogs*. Lisboa: Centro Atlantico.
- RICARDO, E., & VILARINHO, L. (2006). A construção da autoria na aprendizagem online:um desafio da pós-graduação. *R B P G*, v. 3, n. 5, p. 59-78, jun. 2006, in www.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/Estudos_Artigo1_n5.pdf (16-09-2006).
- VIGOTSKY, L. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Ensino secundário: entre o ensino liceal e o ensino profissional

Liliana RODRIGUES
Universidade da Madeira (Portugal)

Resumo

O ensino secundário, ao se tornar um ensino de massas, tem se organizado e funcionado como um ensino de elites. A sua unificação, longe de produzir uma real igualdade de oportunidades, prorrogou a selecção e a decepção. Ao diversificar, de forma ainda somática, as modalidades e percursos formativos não foi capaz de produzir efeitos positivos precisamente por estar sobredeterminado pelo academismo e pela desvalorização social.

De facto, a frequência das distintas vias do ensino secundário, particularmente o ensino profissional, parece estar marcada pela origem social dos alunos e isto garante a perpetuação da estratificação social.

Desde sempre que a escola secundária tem tido o ensino liceal como referência. Ele é a norma, é a identidade. O ensino profissional é o diferente, é a alteridade, é o desvio. É o “Outro”. É o momento do “Nós” e “Eles”. Neste sentido, o que significa a expressão “Escola Inclusiva”?

Abstract

Secondary education: between school education and vocational teaching

When becoming an education of masses secondary teaching has been organized and has functioned as an education of the elites. Its unification, far from producing a real equality of chances, prorogued the selection and the disillusionment. When diversifying, in a still restricted way, the formative modalities and passages, it was not capable to produce positive effects for being dominated by the academism and social depreciation.

In fact, the attendance of distinct ways of secondary education, particularly the vocational teaching, seems to be marked by the social origin of the students which guarantees the perpetuation of the social stratification.

Since always that secondary school has had school education as reference. It is the norm, it is the identity. Professional education is the different one, it is the alterity, it is the “shunting line”. It is the “Other”. It is the moment of “Us” and “Them”. In this sense, what means the expression “Inclusive School”?

1. Escola, currículo e identidade

A construção da identidade é a construção do ser, do *ser* pessoa e é neste sentido que a escola tem (também) as suas responsabilidades: ela deve dar ao jovem a possibilidade de construir um percurso pessoal através de uma formação que se estende ao longo da vida. Isto implica, por outro lado, a nossa opção sobre o tipo de sociedade

que pretendemos construir. Não é por acaso que o ensino secundário, ao tornar-se um ensino de massas, se tenha organizado e funcionado como um ensino de elites. A sua unificação, longe de produzir uma real igualdade de oportunidades, prorrogou a selecção e a decepção. Ao diversificar, de forma ainda somática, as modalidades e percursos formativos, não foi capaz de produzir efeitos positivos precisamente por estar sobredeterminado pelo academismo e pela desvalorização social.

De facto, a frequência das distintas vias do ensino secundário parece estar marcada pela origem social dos alunos e isto garante a perpetuação da estratificação social. Assim, temos uma cultura de homogeneidade e de uniformidade que pela impessoalidade e hierarquia garante a segmentação dos saberes e uma relação pedagógica burocrática.

O estudo do currículo, que é também a análise da produção de identidades, não pode ser separado das questões de classe e do seu impacto nas formas de conhecimento. Mas a escola não pode ser reduzida a uma mera teoria da reprodução. Os antecedentes sociais dos alunos, nesta perspectiva, determinariam tipos de conhecimentos e competências que por sua vez seriam validados numa ordem social invertível. As escolas são locais de lutas de classes dominadas e dominantes mas isso não significa que a mudança democrática não seja possível. Há uma latência de concertação desde o momento em que se reconhecem múltiplas vozes e dinâmicas de poder que interagem na vida quotidiana das escolas.

“(...) possibilidade de articular as classes e o currículo numa era pós-socialista e pós-moderna na qual a luta política foi apanhada na armadilha do simbólico. (...) os processos de significação devem ser explorados no contexto em que são produzidas as identidades dos alunos e dos cidadãos, produção essa que os torna cúmplices e/ou resistentes às necessidades do bloco do poder.” (Goodson, 2001, p. 20)

Perceber o currículo e as práticas educativas implica a compreensão do contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido. Temos ainda de esclarecer a maneira como este conhecimento é traduzido para ser utilizado num determinado meio educativo, isto é, temos primeiro a percepção das classes e depois isto é transposto para as salas de aula.

2. Diferenciação curricular e construção de subjectividades

A noção de classe tornou-se proeminente com os programas sequenciais de estudo. Isto é, os sistemas educativos nacionais bipartidos têm aqueles que podem pagar a prossecução de estudos e os *outros*, aqueles que são encaixados em currículos *alternativos*. Isto significa que o poder de designar é também o poder de diferenciar. Na mesma escola são ensinados mundos diferentes através do currículo.

Há a ideia de que o ensino regular, também denominado de geral ou académico, se destina aos alunos *capazes* (*Ibid.*, p. 67). Esta adequação de determinados tipos de subjectividades a um determinado padrão de conhecimento implicou mais pessoal, por sua vez mais bem remunerado e, naturalmente, mais equipamento e mais livros. Deste modo, a escolaridade colocou de lado certos grupos e tratou-os da maneira que parecia ser-lhes mais *apropriada*. A ênfase foi e é colocada nas várias mentalidades às quais se reconhece um currículo diverso. No entanto, a base social e de classe da diferenciação mantém-se a mesma. No ensino secundário geral assistimos à tripla aliança entre as

disciplinas académicas, os exames nacionais (também eles académicos) e os alunos *capazes*.

Os alunos são catalogados, *a priori*, através do currículo. Os grupos disciplinares reivindicam a sua disciplina como académica e o controlo da definição de disciplina é deixada nas mãos de investigadores e professores universitários. Sabemos que a matéria disciplinar é determinada, em larga medida, por especialistas académicos. Aqui há, de facto, uma diferença de *status*. As circunstâncias sociais e económicas, as distribuições ocupacionais e os valores culturais determinam tipos de educação. Uma boa parte dos educadores não foi e não é capaz de distinguir o trabalho educativo do controlo social que, não raras vezes, origina a repressão e negação da experiência de vida dos seus alunos. A educação e a experiência parecem, de facto, em oposição.

“(...) o controlo social foi encoberto pela linguagem da ciência, algo que persiste actualmente. Através do controlo e da diferenciação dos currículos escolares, as pessoas e as classes poderiam também ser controladas e diferenciadas.” (Apple, 1999, p. 131)

Particularmente a partir de 1989 foram desenvolvidas alternativas educativas curriculares no ensino secundário: criam-se os cursos gerais, os cursos tecnológicos, os cursos profissionais (DL. n.º 26/89 de 21 de Janeiro revogado pelo DL. n.º 70/93 de 10 de Março), o ensino recorrente geral e tecnológico e os cursos de aprendizagem (DL. n.º 286/89 de 29 de Agosto). Por essa altura, os cursos complementares liceal e técnico estão em extinção. Assim, a generalização do ensino secundário oferece cursos predominantemente orientados para a vida activa e cursos predominantemente orientados para a prossecução de estudos (DL. n.º 286/89 de 29 de Agosto). Houve a assunção do currículo como sendo primordialmente académico e isto implicou um sistema hierárquico que nega a própria dialéctica da educação: diálogo e flexibilidade. O conservadorismo das visões académicas negou a mutualidade, implementando a resignação e a passividade dos seus próprios alunos.

Isto é sintomático de um modo particular de relações sociais em que as mudanças de métodos ou de organização escolar nada mais são do que a mistificação de uma estrutura hierárquica que, através do currículo, contradiz outras aspirações e ideais. É preciso que se compreenda que as disciplinas não são destilações finais de um conhecimento imutável e definitivo. Não são estruturas e textos incontestáveis e fundamentais. O conhecimento e o currículo são realizados num contexto social e, originalmente, são concebidos, gerados e produzidos neste contexto.

“A ideia de criar um mundo comum, com o distinto contributo de todos. Ao participar nesta experiência partilhada, aprende-se muito, embora ninguém se proponha ensinar ninguém. E uma das coisas que se aprende é ver o mundo do ponto de vista do outro, cuja perspectiva é muito diferente.” (Armstrong, cit. por Goodson, 2001, p. 75)

3. O currículo enquanto construção social

A própria Filosofia da Educação tem-se colocado acima dos conflitos curriculares, até porque ela pretende ser uma actividade racional e lógica. Isto é, a sua resistência às influências sociais mostra que o relacionamento da Filosofia da Educação com o desenvolvimento da mente nada mais tem feito do que contribuir para a ênfase dada à

soberania das disciplinas intelectuais. O currículo tem abonado uma ordem social de eleitos por demonstrarem facilidade nas matérias académicas que, uma vez aliadas às disciplinas, justificam essa eleição e a prossecução dos estudos universitários destes alunos. Incoerentemente, o trabalho académico é avaliado quer como processo de aprendizagem quer como produto apresentado. Aos *outros* é ensinado o *resto*. De ambas as formas ocorre a alienação. A aprendizagem não tem que ser alienante. É possível descortinar relações e conexões.

“(…) a aprendizagem não tinha que ser alienante e que a conectividade era possível. Era, igualmente, aprender que a desarticulação era, muitas vezes, socialmente construída.

“Experenciarmos o que ‘poderia existir’, em termos de ciências sociais, foi ao mesmo tempo, aprender o que ‘não era permitido existir’. Aprender o que era possível, (...) significou ser informado, com uma clareza inesquecível, como o currículo, a cultura e a classe estavam, irrevogavelmente, imbricados.” (*Ibid.*, p. 84)

A aparente desarticulação no processo ensino-aprendizagem é também ela socialmente construída, isto é, currículo, cultura e classe estão entelhados. A organização, transmissão e avaliação do conhecimento, bem como as suas mudanças, reflectem a distribuição do poder e os princípios do controlo social. A relação entre escolarização e o poder não é uma reflexão posterior. É uma parte constitutiva da verdadeira essência da escola. As visões, por vezes antagónicas, sobre a escola são formas diferentes de denominar e dominar o mundo. Há um carácter socialmente contextualizado de todas as políticas e práticas educativas. Sem este reconhecimento não é possível ter uma compreensão estrutural de como e por que razão as escolas participam na criação de vencedores e perdedores.

A escola é o lugar do anti-senso comum. O conhecimento popular não é um conhecimento sério. A *patologia* de que sofre o conhecimento do quotidiano deve-se à comparação com o currículo académico tido como neutro e edificante. Mas esse conhecimento não é uma montagem neutra de saberes. Há uma asserção da autoridade cultural que nas escolas produz significados e resultados. A realidade diária é deixada de fora porque a sala de aula deve ser o lugar onde o conhecimento está liberto do particular.

“(…) o aluno depressa aprende o que é que, do exterior, pode ser trazido para o quadro pedagógico. Este enquadramento faz também com que o conhecimento educacional se torne algo que não é corrente, que é esotérico e que dá àqueles que o possuem um estatuto especial. (...) quando este quadro é flexibilizado, de modo a incluir as realidades quotidianas (...) não simplesmente para a transmissão do conhecimento educacional, mas para propósitos do controlo social do desvio. O enfraquecimento deste quadro ocorre, normalmente, com as crianças menos “capazes”, a quem desistimos de educar.” (*Ibid.*, p. 86)

Liberto da vida, o conhecimento aparece-nos como abstracção, cuja estrutura e compartimentação do saber em disciplinas são indiferentes àquele que aprende. O esforço do ensino profissional está nesta necessidade de ligar o conhecimento à vida, mas não à vida dos homens. Refere-se à vida profissional que há-de vir. As próprias orientações curriculares desta via de ensino são de tal modo abertas que a sua amplitude não só produz ambiguidade científica como desvirtua os princípios reguladores do ensino profissional. Quanto aos currículos nacionais dos cursos gerais, estão

completamente desligados de qualquer tipo de existência vital. Ao contrário do ensino profissional, o ensino académico orienta-se, na prática, pela literacia, com ênfase na escrita e não na oralidade. A recusa da cooperação e dos trabalhos de grupo instiga ao individualismo em nome da construção e selecção sociais. Os próprios educadores têm sido incentivados a renderem-se às definições do conhecimento válido.

“Pode-se concluir que as formas hegemónicas do conhecimento são menos reforçadas pelo processo unidimensional da “socialização” do que pela conexão bem estabelecida entre os padrões de substituição de recursos e perspectivas de trabalho e de carreira que estes asseguram.” (*Ibid.*, p. 99)

A educação escolar não é apenas a expressão mais vasta da organização cultural e social que se ajusta a fins sociais particulares. Ela é também o lugar onde se mostram e se omitem elementos da realidade. De facto, são aqueles que estão no poder que decidem e definem o que deve ser entendido como conhecimento e de que maneira diferentes grupos poderão ter acesso a ele. É ainda o poder que relaciona as várias áreas do conhecimento e define aqueles que a elas terão acesso e é também o poder que decreta quem é que irá disponibilizar essas áreas do conhecimento. Disciplinas, vias de ensino e cursos têm servido para diferenciar os alunos.

4. A especialização do ensino secundário

A formalidade do conhecimento substitui a sua vertente prática e útil e, neste sentido, os educadores têm adiado a emancipação dos seus alunos. As disciplinas são, de facto, fusões duvidosas de subgrupos e de tradição. Elas influenciam o rumo da mudança tanto pela contestação como pelo compromisso. Os próprios conflitos entre as disciplinas pelo *status* definem o currículo e a sua definição relaciona-se com a evolução da comunidade disciplinar. A versão laboratorial pura foi aceite como a forma científica pura e teve as suas consequências sobre a definição do que é conhecimento passível de ser ensinado. Isto significa que o trabalho académico e o esforço da indagação tornaram-se fins em si mesmos, enquanto que os propósitos utilitários da ciência foram silenciados. É a cisão clara entre um mundo de abstracção e um mundo experiencial. É também o momento em que a educação perde os seus fins pedagógicos.

“(…) o conhecimento disciplinar da Biologia e das Ciências (…) revelou uma tendência para abandonar as finalidades utilitárias e práticas, a favor de uma forma académica e universitária que reflectia definições hegemónicas do conhecimento, caracterizadas por um status elevado.” (*Ibid.*, p. 113)

O ensino secundário traduziu a ciência em conhecimento descontextualizado e desencarnado do mundo dos homens. A especialização das diversas disciplinas está subordinada a estruturas do poder na educação onde grupos dominantes continuam a influenciar a escolarização. A organização em disciplinas rigidamente definidas implica, da nossa parte, a compreensão da influência que o poder tem na forma como a sociedade selecciona, classifica, transmite e avalia o próprio conhecimento.

Esta é a pergunta sobre os conhecimentos que são autorizados através de financiamentos, *status* e perspectivas de carreiras. De facto, o ensino público tem poucos recursos. A ausência de vontade política é claríssima quando, por exemplo, não se permite a abertura de um curso profissional nível III porque o Estado não se predispõe a

contratar técnicos especializados na área. Num país onde abundam professores desempregados por que não se aposta na formação especializada, pós-licenciatura, destes professores para uma via profissional do ensino secundário?

“Pais e encarregados de educação de 24 alunos da Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade, em São Vicente, estão descontentes e revoltados com a alegada decisão da Secretaria Regional da Educação (SRE), que não terá autorizado a abertura para o próximo ano lectivo do curso de Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho (com a duração de 3 anos), que deveria funcionar nesta escola, com equivalência ao 12.º ano. (...) A SRE alega que a escola (...) não tinha condições para ministrar o curso (formadores na área da medicina e enfermagem) e que não formalizaram a documentação no devido tempo. (...) sentem-se desorientados e tristes e garantem que não é com atitudes destas que se combate o abandono escolar.” (Egídio Martins/Emanuel Silva, “Pais Revoltados em S. Vicente” in *DN* de 29-07-2006)

O actual governo, em simultâneo, permite a abertura dos cursos de ensino profissional nível III nas escolas públicas e retira essa possibilidade, ou porque os professores não têm a formação adequada para leccionar a componente técnica, ou porque não existem dinheiros para a contratação de técnicos especializados que vão às escolas dar formação aos alunos (talvez em nome da educação poderíamos adiar a OTA). Acreditamos que é possível dar formação aos professores que pretendam leccionar esta via de estudos. Naturalmente que isso implicará uma relação prática entre a componente técnica e a formação pedagógica.

O poder produz conhecimento que está ao serviço do Estado, isto é, de grupos de interesse e de agentes de poder. É este mesmo Estado que produz as disciplinas que são *formas gerais de dominação que criam corpos sujeitados e aprendidos pela prática, corpos dóceis*. (Foucault, cit. por Goodson, 2001, p. 118) O conhecimento e o poder implicam-se mutuamente. Isto significa que o sujeito do conhecimento não é livre na produção do conhecimento útil e resistente ao poder. É a relação poder-conhecimento que determina não só as formas, como os domínios possíveis do conhecimento.

5. Reprodução social: o contributo escolar e universitário

A resistência e a oposição que podemos encontrar face aos mecanismos de reprodução social não significam forçosamente emancipação. A radicalidade conduz, não raras vezes, à *negação da dissensão* (*Ibid.*, p. 120). Os professores foram, de facto, disciplinados pela distribuição de recursos, perspectivas de trabalho e de carreira que definem o *status* do conhecimento por eles ensinado. É o caso de uma docente contratada do ensino geral a quem foi atribuída uma disciplina de componente específica (ano lectivo 2004/05 numa escola secundária pública da RAM) no Ensino Profissional nível III que nos confessou facilitar a avaliação dos exames escritos destes alunos para assegurar, no ano lectivo seguinte, a renovação do seu contrato de trabalho.

As disciplinas para serem ensinadas são, primeiramente, aprendidas nas universidades e é precisamente aqui que ocorre a ambiguidade: ora a disciplina é entendida como conteúdo, ora como forma. De uma maneira ou de outra, quanto mais o conhecimento for especializado, mais funciona como construtor de subjectividades. As tácticas e as estratégias de poder na delimitação do conhecimento têm cada vez menos a ver com modos de percepção, formas de ideologias e tipos de consciência.

As disciplinas no contexto universitário estão, de facto, desfasadas das escolas. Alguns corpos de conhecimento inscritos no currículo parecem não ter qualquer relevância para os alunos. A Filosofia sabe bem do que estamos a falar. Há muito que alguns cursos, nomeadamente os tecnológicos, reivindicam a exclusão desta disciplina dos seus currículos. Ela aparece nos cursos profissionais do ensino secundário sob a forma de Área de Integração (uma mistura de Filosofia, Psicologia e Sociologia). Talvez fosse bom repensar em que lugar está a Filosofia. Inclusive a Filosofia da Educação: se está acima, ou abaixo do nosso mundo.

O currículo tem que ser relevante para as necessidades do aluno. O insucesso dos alunos tem implicado que à saída (e muitas vezes, à entrada) da escola sejam já adultos. A média de idades (maioria dos alunos inscritos) com que os alunos terminam o ensino geral é de 18/ 19 anos e no ensino profissional é de 20/ 21 anos. Mas se formos rigorosos e procurarmos a média do ano de nascimento dos alunos os dados são assustadores (aqui não estão contabilizados os alunos do ensino nocturno):

12.º ANO DO E. SECUNDÁRIO				3.º ANO DO E. PROFISSIONAL			
ANO LECTIVO 2002/03		ANO LECTIVO 2003/04		ANO LECTIVO 2002/03		ANO LECTIVO 2003/04	
Anos de Nascimento	N.º de Conclusões	Anos de Nascimento	N.º de Conclusões	Anos de Nascimento	Nº de Conclusões	Anos de Nascimento	Nº de Conclusões
1973	1	1973	0	1957	1	1957	0
1974	0	1974	0	1958	1	1958	0
1975	0	1975	0	1962	1	1962	0
1976	1	1976	3	1963	0	1963	1
1977	2	1977	2	1964	1	1964	0
1978	1	1978	2	1967	2	1967	0
1979	12	1979	8	1968	1	1968	0
1980	15	1980	3	1969	2	1969	0
1981	39	1981	13	1970	3	1970	0
1982	84	1982	32	1971	1	1971	0
1983	166	1983	66	1972	2	1972	0
1984	321	1984	167	1974	2	1974	0
1985	510	1985	327	1975	2	1975	2
1986	30	1986	545	1976	2	1976	1
1987	1	1987	33	1977	6	1977	0
1988	1	1988	0	1978	10	1978	0
1981,3	1184	1981,5	1201	1979	17	1979	3
22 anos		23/ 24 anos		1980	18	1980	11
				1981	30	1981	14
				1982	46	1982	13
				1983	48	1983	38
				1984	55	1984	43
				1985	22	1985	48
				1986	0	1986	36
				1987	1	1987	2
				1973,8	274	1980,03	212
				29/ 30 anos		23/ 24 anos	

Tabelas 1 e 2. Fonte: DRPRE – Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos da RAM.

Se o critério de análise for a média das datas de nascimento temos para o ensino geral 1981, ou seja, 22/ 23 anos e para o ensino profissional 1973,8, portanto 29/ 30 anos no ano lectivo 2002/2003. No ano lectivo seguinte, 2003/2004, os alunos terminaram os seus cursos com 23/ 24 anos. Isto significa que a procura pelo ensino profissional dá-se cada vez mais cedo. Por outro lado e como já foi referido, se optarmos por analisar o maior número de alunos inscritos, temos para os cursos gerais 18/ 19 anos e para os cursos profissionais 20/ 21 anos. Julgamos que o primeiro critério é o mais rigoroso, pois a maioria não perfaz a totalidade, isto é, a média de idades da maioria dos alunos inscritos nos respectivos cursos não poderá ser a norma.

Retomando a discussão do divórcio das universidades relativamente à escola, podemos tomar a criação de exames por especialistas, também eles, em geral, universitários, que trouxeram como consequência a marca do *status* académico das disciplinas e do próprio sistema educativo. É aqui, com os exames standardizados, que se acredita imprudentemente que é possível proporcionar exames adequados aos alunos ditos *capazes*. Note-se que os alunos do ensino profissional ficam dispensados dos exames nacionais, excepto no caso de prossecução de estudos (Portaria n.º 550-C/ 2004 de 21 de Maio, Secção V, artigo 26.º). Os alunos dos cursos gerais, mesmo sem essa ambição, são obrigados a passar pelos exames nacionais.

O conhecimento examinável pertence às disciplinas académicas e isto, por sua vez, implica maior distribuição de recursos materiais e financeiros aos professores dessas disciplinas. Daqui podemos inferir que muitos professores renegaram o seu optimismo social e a utilidade dos seus conhecimentos em troca daquilo que o Estado oferece: *status* e recursos materiais. Com os cursos de especialização disciplinar os professores afastaram-se uns dos outros não só através de comunidades disciplinares e de organizações departamentais, mas essencialmente através da sua própria especialização.

“O dia escolar acabou por se assemelhar a uma “corrida de 100 metros”, em que cada disciplina segue a sua pista, delimitada por uma linha. Entretanto (...) os alunos correm o risco de serem esquecidos.” (*Ibid.*, p. 184).

Toda a informação e conhecimento são seleccionados e organizados através de disciplinas que obedecem a uma hierarquia de *status* onde as chamadas disciplinas académicas são adequadas aos alunos competentes, enquanto que as *outras* disciplinas não o são. A escola é, de facto, selectiva e a educação dos jovens de classes menos privilegiadas continua a ser prejudicada. Isto significa que o estatuto socioeconómico do aluno constitui um valor negocial no que diz respeito ao acesso ao conhecimento. À diferenciação curricular corresponde a diferenciação dos alunos. (...) *Os homens fazem a sua história, mas não com vontade e consciência.* (Habermas, 1987, p. 86).

Este compromisso com a hegemonia social e com o conhecimento abstracto acentuou a desvalorização do trabalho prático e manual. *As ciências retiveram da filosofia uma coisa: a ilusão da pura teoria.* (*Ibid.*, p. 145). Por consequência, os jovens não estão na escola.

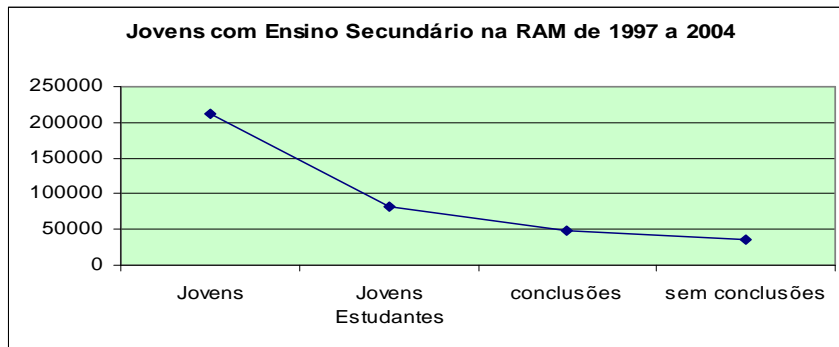


Gráfico 1

A leitura do gráfico 1 permite-nos verificar que 82% dos jovens madeirenses (de 1997 a 2004) não frequentaram, ou não se inscreveram no ensino secundário geral ou profissional/vocacional. Destes jovens apenas 28% se inscreveram no ensino secundário de 1997 a 2004 (é de referir que aqui incluímos o ensino nocturno geral e profissional). A esses 28% corresponde um total de 82 881 alunos. Destes 82 881 alunos, apenas 57% concluíram com sucesso o ensino secundário. Daqui se conclui que apenas 18% dos jovens madeirenses frequentaram com sucesso o ensino secundário na RAM. A questão é óbvia: o que fez o sistema educativo para manter os jovens na escola?

6. Ensino secundário: entre o ensino liceal e o ensino profissional

Identities, valores e diferentes interesses constituem as disciplinas escolares. Os conflitos fundamentais das disciplinares escolares dizem respeito à identidade e legitimidade do conhecimento escolar. Foi assim que se introduziu o conceito de necessidades vocacionais dos alunos. A emenda do currículo académico limitou-se à integração de matérias de natureza vocacional. Mas essas matérias eram consideradas de baixo *status*.

O ensino vocacional não tem por objectivo preparar apenas profissionalmente. Tem como preocupação fundamental orientar a maioria dos estudantes de *status* mais baixo para as suas ocupações futuras. Claro está que o currículo académico não recusa o seu propósito vocacional, mas destina-se às profissões de *status* mais elevado. Ambas as vias de ensino, cursos gerais e profissionais, são vocacionais, mas apenas um itinerário se destina ao mundo comum do trabalho: o ensino profissional.

“Vocacional’, no jargão educacional anglo-saxão, significa ‘profissionalizante, no sentido de treinamento/ educação para uma profissão manual específica. ‘Vocacionalismo’, (...) é, assim, a ideologia educacional que defende uma educação voltada para essa preparação específica para uma ocupação manual (TTS).” (Bernstein, 1996, p. 47).

A questão de se o ensino profissional deveria ser assumido em Portugal como ensino vocacional torna-se irrelevante quando um pressupõe o outro. Aqui, entre ambos os currículos, profissional e académico, trata-se apenas de uma distinção de qualificação vocacional. Mas não é inocente a pressão exercida pelos currículos académicos: faz deles a referência para o ensino secundário. O currículo baseado nas disciplinas segue uma tradição académica confirmada pelos exames nacionais, enquanto que a tradição utilitária foi destinada ao ensino profissional considerado com um *status* mais baixo. As suas competências sempre foram resumidas pelas mentes mais obtusas como a

aprendizagem básica da enumeração e da literacia, bem como a educação comercial e técnica.

O docente de Matemática justificou as notas elevadas atribuídas (...) no primeiro módulo com a redução dos objectivos mínimos. (Acta de Conselho de Turma, de 26-02-2003, de um curso profissional nível III numa escola secundária pública da RAM). A redução de objectivos mínimos (o que neste caso nos leva a crer que são objectivos negativos da disciplina já que o objectivo mínimo foi reduzido) faz com que este tipo de ensino pareça estar destinado, desde sempre, a uma classe específica de homens. A indústria, o comércio e o turismo têm advogado constantemente e insistentemente a necessidade desta educação utilitária. Mas os padrões de *status* nas vias educacionais são demasiado poderosos e resistentes à mudança.

A crença que o conhecimento utilitário pertence ao senso *quase* comum, que é particular, pessoal e social e, portanto, de baixo nível, leva a que a via profissional esteja vedada a muitos alunos. Os objectivos do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação, através do projecto Novas Oportunidades, são de facto uma quimera quando o próprio Estado não tem (não quer? não pode?) recursos financeiros e humanos para preencher a componente técnica destas vias curriculares. Estranhamente o Estado prevê a colocação de 650 000 jovens (Iniciativa Novas Oportunidades – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação, 2005) do ensino secundário nos cursos tecnológicos e profissionais. Isto significaria realizar em 4 anos o que não se fez em décadas. Tal feito parece-nos uma ilusão que devaneia algures entre o absurdo e a retórica. São três os objectivos fundamentais deste projecto:

1. Objectivos:

- *Fazer do 12.º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens;*
- *Colocar metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais;*
- *Qualificar um milhão de activos até 2010.*

O ensino profissional, centrado no aluno, não pretende preparar para a hierarquia profissional. O uso de métodos activos possibilita a inquirição e a descoberta seja qual for a via escolhida. Mas a aceitação da tradição académica tem implicado o prejuízo para outras aspirações, até porque *foram atribuídas diferentes mentalidades, consoante as pessoas em questão viessem das “classes mais altas” ou das “classes mais baixas”.* (...) *a natureza sensual e concreta do pensamento das classes baixas contra as qualidades intelectuais, verbais e abstractas do pensamento das classes altas.* (Goodson, 1997, p. 98).

Esta visão acaba por ser encerrada e interiorizada nas estruturas do currículo. Daqui advém o alargamento da produção de mentalidades já que o próprio currículo é um construtor de mentalidades. A divisão do trabalho entre mental e manual fica então institucionalizada. O esboço social era insuficiente. As escolas públicas assumem a promoção do *currículo académico que dava prioridade à cabeça sobre as mãos.* (*Ibid.*).

A prioridade dada a determinadas formas curriculares só aparentemente é neutra. Continuam a existir grupos privilegiados e outros que permanecem desfavorecidos. A esta diferenciação corresponde então a divisão social do trabalho e a divisão social do conhecimento. É o apadrinhar a *cabeça mais do que as mãos* (*Ibid.*, p. 100). Assim, o modo de produção e o modo de educação assentam em categorias e práticas que são reguladas não só pelo princípio da divisão social do trabalho como pelas suas relações sociais internas. Daqui decorre que as relações de poder classificam sujeitos ao

posicioná-los através da regulação das relações de classe que por sua vez determinam categoricamente os sujeitos através dos princípios de classificação que elas próprias estabelecem.

“Na nossa opinião, o conhecimento curricular não é um “dado” mas, antes, o resultado da luta social decorrente da distribuição desigual da riqueza e do poder. É útil perspectivar os currículos enquanto justificações ideológicas das relações de classe.” (Goodson, 2001, p. 196).

7. A divisão social do conhecimento e a divisão social do trabalho

A hierarquia racional funde-se com o social. O capitalismo oferece uma legitimação da dominação que surge da base social do trabalho. As nossas sociedades estão enfermas da barbárie que salda os interesses da sumptuosidade banqueira. A inumanidade a que assistimos é o mal maior da civilização contemporânea. O princípio da reciprocidade é agora o próprio princípio de organização de processos de produção e reprodução social. A instituição do mercado promete equidade e justiça na equivalência das relações de troca às pessoas privadas e sem propriedade que trocam como única mercadoria a sua força de trabalho.

“É preciso repeti-lo até que a evidência nos entre olhos adentro: a nossa única riqueza é a vida, uma vida continuamente afinada pelo progresso da sensibilidade e da inteligência humana. Ela é-nos dada sem reservas, sem contrapartidas. Não temos de a sacrificar pelo preço corrente do infortúnio. O nosso combate já não consiste em como sobreviver numa sociedade de predadores, mas em como viver por entre seres vivos.” (Vaneigen, 2003, p. 17).

O homem economizado não desvela nem depreende o clientelismo dos tribunos que fizeram da infra-estrutura social a coacção dos tempos modernos. Esta visão apoderou-se, lentamente, de todas as esferas vitais – defesa, sistema escolar, saúde, família, etc. – e impôs formas de vida em que a dominação perdeu o seu carácter explorador e opressor para se tornar racional, particularmente a política.

Também a escola dissimula a dominação de classe tratando o conhecimento e a ciência como se estivessem acima dos conflitos sociais. Os próprios alunos aceitam a divisão social do conhecimento como algo de evidente e não como um objecto que pode suscitar contestação social. Os próprios interesses sociais integrados nos currículos justificam a divisão social do conhecimento e legitimam a divisão social do trabalho nas classes dominantes e subordinadas. A subtileza do currículo assenta na sua força ideológica, isto é, fornece um modo de viver e uma visão do mundo que é, de facto, interiorizada.

“Saber é poder e, sintomaticamente, quanto mais “representantes do Saber” se sentam nas cadeiras do Poder, mais esmorece e se apaga a dinâmica e autonomia do Saber, um Saber que é cada vez mais bengala do Poder dominante.” (Tribolet, 1998, p. 17).

A alguns alunos não são certificados os seus conhecimentos, mas as suas posições de classe. Há todo um sistema complexo de símbolos e rituais que trespassam o currículo e que fazem crer que a vida e a hegemonia das classes superiores se baseia em

valores atemporais. *As relações de poder que dão origem ao viés criam a violência simbólica através da qual as relações de poder da prática pedagógica não são reconhecidas como tal.* (Bernstein, 1996, p. 242).

É aqui que o currículo se torna, de facto, um instrumento explícito do poder. A própria inovação, nomeadamente a tecnológica, é também ela uma adaptação às estratégias de reprodução social. À maior compreensão e destreza tecnológica corresponde o poder de controlar a informação e daqui resulta o poder de controlar a vida dos outros. Há um modelo mecanicista, estruturado e burocrático que reflecte a nossa cultura e que inspirou o modo como aprendemos e ensinamos. Esse modelo determinou a organização das escolas e o seu poder está codificado na distribuição do conhecimento.

“A aparente diluição do currículo clássico que resulta da introdução de inovações serve, apenas, para confirmar que as relações de classe inerentes às diferentes formas curriculares podem assumir uma diversidade de disfarces, mas que a realidade é tão inalterável como as próprias relações de classe.” (Goodson, 2001, p. 211).

Assim, a divisão social do trabalho e a divisão social do conhecimento organizam-se em função das mesmas tendências de classe social. Há um assentimento e reforço mútuos daquilo a que podemos denominar de destino social. As relações internas integradas no currículo desempenham um papel significativo na definição das suas relações externas. O currículo *é, inequivocamente, uma construção social* (Ibid., p. 213).

O conhecimento curricular não é neutro. Há interesses sociais incorporados na forma de conhecimento. O currículo secundário académico e tradicional tem marginalizado e subordinado outros currículos existentes. A educação para a mente, portanto, para a racionalização é dirigida a fins e a sua estrutura traz o exercício de controlar. A obscuridade semântica tolerada pelos alunos confere legitimidade à definição social daquilo que merece ser transmitido e por isso mesmo, *o professor tradicional pôde abandonar o arminho e a toga, e ele pode mesmo gostar de descer do seu estrado a fim de misturar-se à multidão, mas não pode abdicar da sua protecção última, o uso professoral de uma língua professoral.* (Bourdieu e Passeron, 1982, p. 123).

O sistema educativo é um projecto histórico-social e, portanto, político que mostra o que a sociedade e os interesses nela dominantes esperam dos homens. Esta asfixia tende a desvanecer-se na consciência das pessoas porque a dominação é legitimada pela ideia de crescente produtividade que proporciona aos indivíduos uma vida mais confortável. Parece haver uma impossibilidade *técnica* de o homem ser livre e autónomo, capaz de determinar intimamente a sua vida. À racionalização das estruturas sociais corresponde a manutenção da dominação que é subtilmente ocultada. A dominação tanto pode ser repressiva como redentora, isto é, o conhecimento tanto pode exaurir como ampliar o poder do homem.

Mais do que nunca, o homem é impotente perante o seu aparelho político e social que define uma cultura inteira e projecta uma totalidade histórica, um mundo. As possíveis alternativas de comportamento só podem ser obtidas por uma dedução feita com o auxílio de valores e máximas. *O que o sistema das negociatas mais teme é o homem que se descobre humano e deseja fazer do usufruto de si mesmo o fundamento da sua existência.* (Vaneigen, 2003, p. 120).

A ciência e, portanto, a educação bem como a técnica cumprem, nos nossos dias, a função de validação da dominação. A despolitização da massa da população deve-se muito ao papel ideológico adoptado pela ciência e pela educação. A subtracção da discussão tem garantido a lealdade da multidão. A evolução do sistema social é determinada pela lógica do progresso técnico e científico que depende do crescimento económico. Assim, a autocompreensão cultural de um mundo social da vida foi substituída pela autocoisificação dos homens onde os fins e a adaptação são a nota de ordem. Ética e moral já não significam interiorização de valores e normas, mas sim condicionamentos estruturados pelas organizações racionais, isto é, por sociedades industriais.

8. Produção social da identidade e da diferença

A força simbólica da tecnocracia assenta no ocultamento da diferença entre acção racional teleológica e interacção. Esta diferença desapareceu da consciência dos homens. A *nova* ideologia, tal como a antiga, serve para impedir a discussão dos fundamentos sociais. Isto significa que a questão da construção da educação e da identidade não se pode furtar à análise da produção social da identidade e da diferença: a sociedade estabelece meios para categorizar pessoas e a elas atribui características tidas como comuns e naturais. A categoria e os atributos que um indivíduo possui correspondem à sua identidade social real: *a categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir, serão chamados de identidade social real.* (Goofman, 1988, p. 12). Um estigma é uma linguagem de relações e não de atributos.

Um atributo que estigmatiza pode confirmar a normalidade de outro, portanto um estigma em si mesmo não é dignificante ou vergonhoso. Um estigma é uma relação entre um atributo e um estereótipo. Daí que uma construção de uma teoria do estigma, ou de uma ideologia para explicar a inferioridade de alguém tenha por base as diferenças e uma delas é a classe social. O indivíduo estigmatizado tende a ter as mesmas crenças que nós temos. Ele pretende um destino bem-aventurado e uma oportunidade legítima. É o caso do aluno de origem curda residente em Viena de Áustria que considera que o sistema educativo austríaco é *o meio pela qual se recusa a igualdade de oportunidades e filtra o diferente para o ensino vocacional.* Por isso mesmo, não se identifica com o país que o recebeu: *não sou austríaco, nem iraquiano. Sou curdo.* (excerto de uma entrevista realizada em Março de 2006).

Desde sempre que a escola secundária tem tido o ensino liceal como referência. Ele é a norma, é a identidade. O ensino profissional é o diferente, é a alteridade, é o desvio. É o “Outro”. É o momento do “Nós” e “Eles”. A identidade reporta-se àquilo que se é e neste sentido a identidade tem como referência ela mesma. Isto é, ela é autocontida e auto-suficiente. Daqui se poderá deduzir que também a diferença é uma entidade independente. Em ambos os casos, elas simplesmente existem. Mas há uma relação de estreita dependência entre identidade e diferença. Se o mundo fosse homogéneo tudo o que se pudesse dizer sobre a identidade não faria sentido. *Eles não compreendem como o que está em desacordo concorda consigo mesmo (...): há uma conexão de tensões opostas, como no caso do arco e da lira* (Heráclito, cit. por Kirk e Raven, 1990, p. 195).

A diferença não é um produto derivado da identidade precisamente porque a identidade não é, nem poderia ser a referência. O erro está em tomarmos a identidade como a norma que nos permite avaliar aquilo que não somos. Se assim fosse teríamos identidades *fixas, naturais ou predeterminadas* (Tadeu, 2000, p. 80). A não

essencialidade da identidade mostra-nos que a relação entre identidade e diferença é uma relação social e que a sua definição depende de relações de poder. Neste sentido, a sua definição é antes de mais imposição e disputa. É o momento de incluir e de excluir.

Nós e Eles não são meras categorias gramaticais. São os indicadores que afirmam e reafirmam as relações de poder. São os vectores que realizam a hierarquização. É o privilégio de valorizar e classificar grupos. A diferenciação educativa tem tido efeitos subversivos às suas boas intenções: longe de incluir tem servido para assombrar o Outro, a alteridade. *Precisamos de promover, de novo e de forma cada vez mais participada, um enorme esforço de mobilização dos vários actores sociais em prol de uma revalorização social dos ensinamentos tecnológico e profissional (uma vez que os percursos do ensino geral/liceal se autopromovem pelo estatuto social que consigo transportam)*. (Azevedo, 1999, p. 7).

A negligência da diferença e da alteridade tem sido um dos crassos erros na gestão educativa e social. O encontro da equivocidade aniquila a operacionalidade das visões redutoras que erigem sistemas exclusivos para a estruturação social. É urgente uma valorização social do ensino profissional. A qualidade deste ensino será tanto maior quanto mais formos capazes de o dotar de identidade nas escolas secundárias. Não bastam as alterações curriculares. É preciso qualidade e professores que abracem este projecto que não se reduz a *uma estação de tratamento de resíduos, para onde (...) se atiram alunos indesejados nas turmas dos cursos gerais/liceais/selectivos*. (Ibid., p. 12). Os jovens são excluídos e seleccionados socialmente quando as portas do horizonte de desenvolvimento humano se encontram fechadas e quando o ensino liceal se transfigura numa prisão que recusa novas oportunidades de aprendizagem.

Referências bibliográficas:

- ALTHUSSER, L. (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa, Ed. Presença
- APPLE, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto, Porto Ed.
- APPLE, M. (1999). *Poder, Significado e Identidade*. Porto, Porto Ed.
- APPLE, M. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto, Porto Ed.
- APPLE, M. (2001). *Educação e Poder*. Porto, Porto Ed.
- AZEVEDO, J. (1999). *Sair do Impasse – Os ensinamentos Tecnológico e Profissional em Portugal*. Porto, Ed. ASA.
- BERNSTEIN, B. (1996). *A Estrutura do Discurso Pedagógico – Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis, Ed. Vozes
- GOODSON, F. I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa, Educa
- GOODSON, F. I. (2001). *O Currículo em mudança – estudos na construção social do currículo*. Porto, Porto Ed.
- KIRK, G. S. & RAVEN, J. E. (1990). *Os Filósofos Pré-Socráticos*. Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian. 3.^a ed.
- SILVA, T. T. (2000). *Teorias do Currículo, uma introdução crítica*. Porto: Porto Ed.
- SILVA, T. T., org. (1998). *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais*. Petrópolis, Ed. Vozes. 2.^a Ed.
- SILVA, T. T. (org.) (2000). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Ed. Vozes.
- SILVA, T. T. (org.) (2000). *O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, Ed. Vozes. 4.^a ed.

VANEIGEM, R. (1996). *Aviso aos Alunos do Básico e do Secundário*. Lisboa, Antígona.

VANEIGEM, R. (2003). *Pela abolição da sociedade mercantil – por uma sociedade que exalte a vida*. Santa Maria da Feira, Ed. Teorema.

Outras fontes:

DL. n.º 26/89, de 21 de Janeiro revogado pelo DL. n.º 70/93, de 10 de Março.

DL. n.º 286/89, de 29 de Agosto.

DL. n.º 286/89, de 29 de Agosto.

DL. n.º 286/89, de 29 de Agosto.

DRPRE – Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos da RAM

Egídio Martins/Emanuel Silva (29-07-2006). Pais Revoltados em S. Vicente. *Diário de Notícias*, Funchal.

Iniciativa Novas Oportunidades – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação, 2005.

Portaria n.º 550-C/ 2004, de 21 de Maio, Secção V, artigo 26.º.

L'expérience comme appropriation structurante, vers une éducation durable

Claude FALGAS
Lycée professionnel Beaumont (France)

Résumé

Les expériences de mobilités (organisées avec le soutien de la Communauté européenne) s'avèrent souvent déterminantes dans l'évolution des jeunes avec lesquels nous travaillons : une prise de conscience, en situation, de « ce qui se passe » transforme une expérience simplement vécue en une appropriation structurante. Les jeunes se montrent ensuite souvent plus autonomes, plus mûrs, se sentant plus capables de s'engager dans un projet d'adulte responsable.

Que se joue-t-il pour des jeunes de Lycée Professionnel ou de Lycée Général et Technique au contact d'une autre culture, dans cette zone-frontière turbulente qui marque le seuil vers une manière d'être différente de celle qui est déjà connue? Nous observons implications, reculs, distanciations, désirs, curiosités, interrogations, réticences, angoisses... et nous voudrions faire le point à ce sujet pour mener plus judicieusement les projets à venir.

Resumo

A experiência como apropriação estruturante, para uma educação durável

As experiências de mobilidades, organizadas com o apoio da União Europeia, mostram-se sempre determinantes na evolução dos jovens com os quais trabalhamos: uma tomada de consciência, na situação «do que se passa», transforma uma experiência simplesmente vivida numa apropriação estruturante. Os jovens, de seguida, mostram-se sempre mais autónomos, mais amadurecidos, sentindo-se mais capazes de participar num projecto de adulto responsável.

Que se passa nos jovens dos liceus profissionais (Lycée Professionnel ou Lycée Général et Technique) em contacto com uma outra cultura, nesta zona-fronteira turbulenta que marca o limiar para uma maneira de ser diferente da que já era conhecida? Nós observamos implicações, retrocessos, distanciamos, desejos, curiosidades, interrogações, reticências, angústias... e gostaríamos de fazer o ponto de situação deste assunto para acompanhar mais judiciosamente os projectos futuros.

Avec deux enseignants d'Education Physique et Sportive (E.P.S.), je travaille à « l'ouverture à l'international » de la Cité Scolaire, selon la formule utilisée dans le projet d'établissement. Nous constituons un groupe informel du Lycée Général et Technique et du Lycée Professionnel, utilisant les programmes proposés par la Communauté européenne pour mener à la fois action et réflexion pédagogique. Je me propose de faire un point sur notre travail de réflexion mené à partir de nos observations en situation durant cette année et, dans une moindre mesure, durant les années antérieures.

Notre démarche revient à ce que les jeunes s'immergent dans une expérience de mobilité transnationale, pour que nous puissions explorer avec eux ce qui se passe

durant cette expérience, en vue d'accompagner la construction émergente. Nous formulons ce qui se passe pour le jeune par « l'expérience comme appropriation structurante ». Entre nous, la réflexion associée porte sur les processus de comportements d'une personne ou d'un groupe que nous prenons comme des écosystèmes, stables ou moins stables, travaillés par des forces internes et exposés à des perturbations venues de l'extérieur. Une « culture » régionale, d'entreprise.... est ainsi un écosystème particulier, de taille modeste, en relation de compatibilité ou d'antagonisme avec d'autres et qui évolue à travers des métissages, des conflits, etc. Un écosystème de processus adoptés consciemment ou non par un jeune s'insère bien sûr dans un écosystème plus large (le contexte scolaire, le contexte de l'entreprise....). Lors d'une mobilité européenne, l'écosystème des processus habituels (souvent assez stables) se transforme parfois de manière radicale à partir du changement de contexte. Pour nous, « l'éducation durable », que nous cherchons à la fois à mettre en œuvre et à théoriser, tient compte de cette écologie des différents processus de transformations, à partir des résonances entre extérieur/intérieur. Notre expérience montre que les transitions méritent une attention particulière, car c'est là que des compétences nouvelles s'amorcent.

Explorations et tâtonnements

Un bref retour sur les étapes préalables et leur enchaînement me semble nécessaire. Après la participation de l'une d'entre nous à un Atelier européen de formation et le montage (en septembre 2000), de la section européenne du Lycée à partir de l'Education Physique et Sportive (E.P.S.) comme support de Discipline Non Linguistique (D.N.L.), nous avons incité à l'aventure européenne les jeunes de Bac Pro tertiaire à partir du support « stages en entreprise » et nous avons cherché à nous familiariser avec les modalités d'échanges dans le cadre proposé par l'Agence Socrates-Leonardo.

En effet, des jeunes qui ne se sentent pas suffisamment à l'aise avec la culture scolaire ne se jugeront pas capable de « *faire de l'histoire ou des maths en anglais* » et n'investiront pas les classes européennes. En revanche, pour eux, les périodes de formation en milieu professionnel ont beaucoup plus de sens. Les jeunes scolarisés dans le cursus du Bac Pro sont, en très grande majorité, des filles en voie d'insertion professionnelle et issues du milieu rural. Une formation à visée professionnelle leur paraît plus accessible et plus en accord avec leur souci d'une professionnalisation urgente. En février 2002, une élève s'est lancée à partir en stage en Espagne, avec l'aide d'une bourse du Conseil Régional. Cette expérience s'est renouvelée plusieurs fois avec de bons résultats d'insertion professionnelle. Les jeunes (des filles), très motivées, sont parties seules et la transformation personnelle a été perçue comme profonde : « *c'est terriblement dur, mais tout le monde devrait s'y lancer* ». Comme le formulait une autre jeune : « *pendant ce mois, j'ai connu tellement de « première fois » : le T.G.V., l'avion, sortir de France, quitter mes parents et mon ami, voir la Méditerranée, prendre le taxi... J'ai eu l'impression d'avoir été en formation chaque minute du jour et de la nuit...* ».

En parallèle, en 2003/2004, un premier Projet Comenius linguistique s'intitulait « De Lancelot du Lac à Indiana Jones ». Il réunissait le LGT (seulement) et le lycée Ruggero Settimo de Caltanissetta, en Sicile autour de supports culturels

traditionnels bretons et siciliens. L'après-projet nous a permis de repérer l'amorce d'effets durables, encore actifs aujourd'hui : des jeunes bretons et siciliens se retrouvent encore en vacances, échangent toujours des photos et des SMS, des options professionnelles se sont dessinées et certains jeunes poursuivent leur chemin en ayant conscience d'avoir vécu alors une « bifurcation » dans leur trajectoire personnelle ...

Pour nous, l'année 2005/2006, a été celle d'une augmentation du nombre des jeunes concernés et celle du début d'une réflexion systématique et organisée concernant les dynamiques d'écosystèmes de processus. Nous y avons accompagné deux parcours différents.

- Le programme Leonardo-Mobilité « Compétences interculturelles et dynamiques autodidactes d'apprentissages associés » a concerné dix-huit élèves, partis en stage dans une entreprise ou une association hors de nos frontières (« mobilité » financée par des fonds de la Communauté Européenne). Les pays destinataires ont été l'Italie, l'Allemagne, la Belgique, la Roumanie, la Grèce, le Royaume Uni et la Pologne. Les jeunes partent seuls ou en très petits groupes (4 jeunes au maximum), parfois accompagnés la première semaine par un enseignant volontaire qui les aide à surmonter la déstabilisation générée par tous les décalages linguistiques, culturels, institutionnels....
- Le programme Comenius-linguistique « Les voix des pierres et les sentiers des eaux » s'est traduit par un échange avec un lycée général de Florina (Macédoine grecque). Nous (trois enseignants du groupe informel et un artiste-sculpteur) avons accompagné vingt-cinq jeunes (onze de Bac Pro Tertiaire du LP et quatorze de l'option EPS « escalade » du LGT) et nous avons accueilli les jeunes grecs et leurs enseignants au mois d'avril.

Par contrecoup, notre manière d'appréhender les mobilités s'est transformée en se distançant et la notion d'écosystèmes de processus est née de cette nécessité à laquelle nous étions confrontés :

- l'éventail des personnalités touchées s'est diversifié en nous obligeant à nous adapter et à traiter les questions d'une manière plus globale,
- nous avons été amenés à concevoir la mobilité de jeunes comme « normale » et non plus comme « exceptionnelle »
 - au sein d'un fonctionnement institutionnel,
 - dans la gestion de notre activité d'enseignement,
 - dans le cursus de formation du jeune,
- nous nous interrogeons maintenant sur les limites de validité de l'organisation mise en place comme sur celles des notions développées comme « écosystème de processus », « frontière »... le tout dans une perspective de recherche à propos de la gouvernance.

En outre, l'imbrication (voulue et recherchée) des structures Lycée Professionnel/Lycée Général et Technique dans un même projet a fait travailler la question « mixité sociale » en pratique et en situation, ce qui revenait à une autre mise en relation d'écosystèmes différents et pas toujours immédiatement compatibles... Le besoin d'une observation plus poussée du « comment fonctionnent ces écosystèmes » a émergé de ce constat.

Les transformations des jeunes dans le moyen et le long terme se sont produites suffisamment fréquemment pour que nous prenions le temps de mieux comprendre. Nous avons, en effet, le sentiment d'être devant les configurations particulières que E. Morin nomme « bouillons de culture », « *lesquels sont favorables en même temps*

1. *à l'autonomie relative des esprits,*
2. *à l'émergence de connaissances et idées nouvelles,*
3. *au développement des critiques réciproques,*

tout cela favorisant corrélativement : l'élaboration théorique, l'esprit critique et les possibilités d'objectivité. »¹ En effet, ruptures, failles et transformations dans et à partir de formes de déterminisme sont à l'œuvre. Si nous avons bien conscience que, dans notre démarche qui se veut aussi rigoureuse que possible, nous n'adoptons pas la position traditionnelle de recherche (extérieure à son objet de recherche) notre position ne peut pas être seulement celle d'un observateur dans une position d'observation participante. Notre implication est nécessairement plus importante : nous nous plaçons dans une perspective de co-développement professionnel, intégrant la recherche, dans une position de « chercheurs embarqués » qui doivent tenir compte

- de leurs intentions (travailler à ce que ces jeunes deviennent plus et mieux « adultes »),
- de leurs limites de disponibilité (les transformations possibles demandent des efforts de la part des participants, efforts qui ne sont pas toujours consentis, car les perturbations occasionnées peuvent parfois s'avérer importantes et très déstabilisantes pour les personnes comme les institutions)
- de leurs propres enfermements (les écosystèmes de processus ne sont pas le seul fait des jeunes)
- de leur souci d'honnêteté intellectuelle, qui passe par la réflexion en commun dans le groupe informel constitué au fil du temps et la référence aux recherches déjà existantes.

Le présent article cherche aussi à rendre compte de ces tâtonnements.

Frontières géographiques, frontières d'écosystèmes de processus

Un jeune qui se rend à l'étranger « passe une frontière » et cette frontière n'est pas seulement géographique : quand E... ou G... arrive dans la famille de son (sa) correspondant(e) grec(que), il (elle) contacte un monde structuré différemment. Cela induit à la fois de l'attrance pour quelque chose d'inhabituel (la curiosité), des assimilations (« j'adopte cette recette, c'est trop bon! »). Cela génère aussi des inquiétudes face à l'inconnu (« comment je vais petit-déjeuner sans jus d'orange? »), des perturbations existentielles (« et vous pouvez vous régaler avec ça? »), des frictions frôlant l'incident, parfois (« on mange vraiment à des heures impossibles! »). Quelque soit l'élément de confrontation (les aspects gustatifs ne sont évidemment pas les seuls), il y a eu transformation : la gestion de la relation à son propre environnement est activée et l'autorégulation de cette gestion fonctionne mieux. La conscience d'être revenu plus « adulte » apparaît aussi. Cela se manifeste par

¹ MORIN (E.), *La méthode 4, les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Paris, Seuil (collection Points - Essais), 1991, p. 34.

- savoir mieux réguler ses émotions : ne pas être terrorisé par le fait d'être en avion, oser parler anglais sans crainte du ridicule, ne pas rester figé de terreur parce que le clavier de l'ordinateur diffère, parce que « *je n'ai pas tout compris ce qu'on me dit* », ou que « *je n'ai jamais fait comme ça* » ... ;
- oser adapter ses comportements : réagir de manière moins réflexe à une « agression » imaginaire (niveau sonore des discussions, refus d'utilisation d'un chèque bancaire français comme moyen de paiement...), adopter une attitude plus souple, plus positive face à l'inconnu, se couler dans un rythme de vie différent de celui que l'on connaît, observer une manière de procéder pour chercher ensuite à imiter, prendre le temps de réfléchir pour trouver une solution... ;
- avoir modifié ses représentations : abandonner quelques stéréotypes de pensée...

Ces observations se reformulent à partir de la notion « d'écosystème de processus ». Un écosystème de processus a été mis en relation avec un autre, totalement différent et la transformation s'est enclenchée à partir d'une relation (qui n'est pas une simple juxtaposition). La relation s'est exprimée à la fois en confrontations et en résonances. Nous abordons donc maintenant la question en terme de « thème » (une confrontation / résonance) et de ses « variations ». Nous avons été surpris, en effet, de la diversité de ce que chacun considérait comme « franchir ses propres limites » : « *utiliser une salle de bain pour tout le monde, sur le palier* » dans une Cité Universitaire, accepter de ne pas pouvoir à volonté « *appeler quelqu'un sur mon portable* », oser se lancer à « *copier mes photos sur un CD avec un ordinateur qui écrit en grec* », se percevoir comme membre d'une communauté (être représentant de la France dans le pays d'accueil), se sentir responsable d'un fonctionnement collectif et agir dans ce sens... Quelles configurations peuvent avoir de bonnes chances de générer un thème « confrontation/résonance » évoluant comme nous le souhaitons ?

Par ailleurs, un écosystème de processus apparaît comme plutôt stable (évolution à bas bruit), en dehors d'une période de transformation intense (une crise). La stabilité de la maturation acquise intéresse le système éducatif : elle perdure dans la régulation du comportement, dans la motivation ultérieure y compris strictement scolaire, dans la connaissance de soi (besoins, ressources, limites...), dans la perception de possibles ultérieurs (se projeter dans un stage, une formation, une année de Service Volontaire Européen...), dans l'adaptation à des règles inhabituelles... Un exemple : les accompagnateurs du groupe franco-grec ont été agréablement surpris de la qualité de l'écoute existante lors des commentaires de la visite du Parlement de Bretagne ou lors de la projection d'un film art et essai grec en version originale.

En dehors des périodes de transformation intense, l'écosystème de processus individuel évolue au fil du temps, de manière non linéaire. Nous avons besoin d'y voir plus clair à ce sujet. C'est ainsi qu'un jeune, parti en Grèce en novembre, puis en stage (en France) pendant le mois de décembre, est revenu à l'école en janvier, mûr, presque adulte (bravo!) mais a été ensuite rattrapé par ses anciens comportements potaches, jusqu'à ce que la venue de son correspondant grec réactive l'attitude responsable qu'il avait quittée. Après pas mal de tergiversations, il s'est donné les moyens de partir en stage en Angleterre; de là-bas, il nous a expliqué que « *le travail se passe super bien. J'apprends beaucoup plus de trucs qu'en France car ici on me fait confiance dans le travail et mon tuteur et moi vérifions ensuite ensemble* », pour conclure à son retour « *je crois bien que l'investissement qu'a fait l'Europe sur ma tête a été rentable* », conscient de sa nouvelle façon d'être au monde. L'évolution se fait aussi à partir d'une multitude de petits riens. Comment repérer des déclencheurs ? Son effet tient-il à une qualité

particulière, à un effet de cumul, à la question d'un « moment favorable » ? Où se place la différence entre un écosystème de processus verrouillé et un système de processus seulement clos sur lui-même pouvant aussi évoluer sous l'effet de conditions favorables ?

La transformation que nous attendions ne s'est pas toujours produite (incertitude!!). En d'autres termes, tous les jeunes ne se sont pas prêtés, autant que nous l'aurions souhaité, au jeu de la déstabilisation. Quand nous observions un jeune tenter d'esquiver les difficultés d'une confrontation à l'inconnu, nous avions le sentiment, à ce moment-là, qu'il fermait ses frontières, qu'il préférerait se cantonner aux fonctionnements et aux besoins déjà connus, déjà ressassés, qu'il rétractait ses ambitions à la maîtrise d'un univers quasi-clos:

- à peine arrivé, C... est tentée par l'idée de tout arrêter et de se faire rapatrier,
- E... et B... qui logent déjà ensemble, tiennent absolument à rester toutes deux dans le même service de l'entreprise d'accueil quand leur tuteur leur propose d'élargir leur point de vue en se séparant,
- quelques jeunes du groupe parti en Macédoine grecque ont cherché à se retrouver systématiquement « entre français » pour « faire la fête ensemble » le plus souvent possible.

En Macédoine grecque, nous avons proposé à ces jeunes l'image des ours du parc de Nymfeo², continuant d'investir par habitude une toute petite zone que leurs pas ont transformée en ornière alors qu'ils disposent d'un immense espace : ils n'ont pas su (pu? voulu?...) prendre la mesure de ce qui était possible et en tirer parti.

Des enjeux actuels d'éducation pratique et de théorisation

Si les programmes européens peuvent être utilisés comme des configurations suffisamment efficaces pour ouvrir des brèches dans des formes de déterminisme, cela concerne les chercheurs préoccupés d'efficacité pédagogique. L. Vygotski avait déjà repéré, il y a longtemps, la zone de transition dans lequel un développement est en devenir, la « Zone Potentielle de Développement »³ qui permet aux fonctions symboliques d'advenir et dans laquelle

- les fonctions mentales symboliques se développent du fait des relations sociales,
- il est possible de laisser s'exprimer un potentiel d'énergies et de forces cachées bien au-delà des déficiences éventuelles ou des dommages subis auparavant.

En quoi la mise en place de ces programmes européens revient-elle à construire une Zone Potentielle de Développement, une configuration propice à l'évolution des écosystèmes de processus (et à faire disparaître l'écosystème « potache » particulièrement tenace en milieu scolaire!)? Nous avons quelques éléments de réponse :

² L'O.N.G. ARKTUROS travaille à la préservation de l'ours brun d'Europe. Dans le parc de Nymfeo, en Macédoine grecque, quelques ours vivent en semi-liberté après avoir été sauvés de zoos ou des conditions déplorables que leur infligeaient les montreurs d'ours.

³ Selon les traductions, elle est aussi appelée « Zone Proximale de Développement » ou « Zone Prochaine de Développement ».

- le (la) jeune est partie prenante de ce qui lui arrive puisqu'il est volontaire pour le projet;
- il (elle) se pose comme sujet (une personne qui agit et qui dit « Je ») et il(elle) est actif dans la réponse singulière qu'il propose aux sollicitations de l'environnement;
- il (elle) est confronté(e) à un environnement déstabilisant (les « allant-de-soi » chers à l'ethno ne fonctionnent plus),
- la situation vécue est appréhendée de manière globale, à la fois sous l'angle affectif, sensorimoteur et réflexif puisque les sollicitations sont simultanées et multiples : perceptions sensorielles, émotions réflexion, références à la « norme » et sa représentation (même frustrée et partielle), possibilités réelles et représentées d'une action à entreprendre.... ;
- le cheminement de transition et la gestion de ce cheminement individuel (les processus, le « comment ça se passe ») se font à partir d'un certain sentiment de sécurité, puisque le vécu requiert toute notre attention d'accompagnateurs.

Ainsi, cela nous amène à élargir la Z.P.D. à toutes les facettes de l'expression humaine, à la prolonger au delà de l'enfance, dans une perspective d'éducation tout au long de la vie. Nous devons par exemple intégrer les aspects affectifs. Dans le contexte de ces mobilités, nous voyons clairement se déployer le « sentiment d'efficacité personnelle » dont A. Bandura a montré l'importance : changement de point de vue sur soi-même, sur son propre avenir, sur l'institution « école », sur les apprentissages... Les jeunes s'auto-organisent aussi à travers des mécanismes d'auto-régulation affective. Et tout cela se place dans un remaniement des processus épistémiques que B. Charlot distingue et qui forment ensemble la construction individuelle du rapport au savoir.

La frontière apparaît tout d'abord comme ce qui distingue. La réflexion a balisé cet aspect de « séparation » de multiples manières, et toutes concernent l'activité d'éducation :

- L. Vygotski, comme G. Bachelard insistent sur le fait qu'une rupture doit exister entre le « sens commun » (les connaissances empiriques) et les « connaissances scientifiques » (une des fonctions de l'école, justement, était d'entériner cette rupture en proposant une organisation mentale de substitution, basée sur la pensée rationnelle formelle et le souci du bien commun
- E. T. Hall avait déjà mis en évidence le fait que les différentes cultures n'ont pas le même rapport à l'espace et au temps et que le fait d'être obligé de se conformer à des codes différents de sa propre « culture fondamentale » génère du malaise si le décalage n'est pas conscientisé.
- L'œuvre de P. Bourdieu tient à l'exploration du comment s'effectue la séparation entre les groupes sociaux : il a aussi expliqué à quel point la transition entre deux univers sociaux avait été, pour lui, difficile.

Nous observons aussi que la frontière relie : c'est une zone à partir de laquelle s'établit l'échange et donc à partir de laquelle se construit un réaménagement de part et d'autre de la frontière. Et cette définition reste valable quel que soit le type de frontière auquel il est fait allusion, géographique ou d'écosystème de processus.

La frontière comme contact

Vivre une expérience de mobilité, telle que les jeunes nous le rapportent, revient à élargir son regard, ses perceptions. C'est une mise en relation qualitative qui concerne ses propres limites avec, en outre, l'existence d'un choix : aller au delà, rester en deçà. La conscience de ce qui se passe à ce moment-là est essentielle. En d'autres termes, à l'étranger, les réponses apprises ne suffisent plus parce qu'elles ne sont pas adaptées. Par conséquent, comment chacun prend-il le temps et se donne-t-il la disponibilité pour explorer ses propres frontières, en conscience, mu par la curiosité, l'étonnement, freiné par les limites de ses perceptions, ses peurs...? Comment chacun peut-il formuler, exprimer tout cela pour le rendre partageable et ne pas s'enfermer dans son propre univers? Se retrouver dans un environnement étranger, donc déstabilisant, tient alors lieu d'amplificateur et de caisse de résonance et nous souhaitons qu'une issue satisfaisante soit trouvée. Il s'agit alors de ne pas se focaliser sur les manques, mais sur la manière d'utiliser ses propres ressources, sur la façon de s'ajuster avec justesse, ingéniosité et créativité. Tout le processus de construction intérieure est alors mis en action :

- Dans la dimension spatiale : à la frontière d'espace et de culture, s'observent contacts, conflits, échanges, métissages... S'y mêlent aussi de l'émotion, des sensations inhabituelles, des interprétations hasardeuses, des jugements péremptifs, des interrogations, des questions de norme/déviance. La représentation de « l'ailleurs », vu de l'intérieur correspond-elle à l'expérience, une fois la frontière franchie? Et quelle sont mes intentions concernant cette frontière? Agrandir les ouvertures ou renforcer les défenses?
- Sous son aspect **temporel**, quand la frontière désigne le seuil, la membrane entre ce qui existe / ce qui va exister et n'existe donc pas encore, entre l'intention et la matérialisation d'une intention qui devient alors projet plausible puis réalité.

Durant toute cette année, nous avons vérifié que, chez ces jeunes, les effets induits paraissent effectivement suffisamment féconds. Aider un jeune à réajuster consciemment son propre comportement vis à vis d'un contexte déstabilisant contribue puissamment à entraîner une habileté pour développer, en situation, des réponses adaptées, créatives et personnelles à ce qui se présente. Nous souhaitons donc apporter du soin, du temps et de la disponibilité pour mieux comprendre et nous constituer des compétences opérationnelles. Un élément de la formation enseignante à venir nous semble se dessiner là, à partir de telles recherches sur la gouvernance.

Pour formuler ce que nous observons, la notion de « coping », utilisée en psychologie et aussi dans le courant ethnographique des microsociologies de l'éducation, nous paraît particulièrement pertinente aussi par sa fonction de description d'un contact et les recherches qu'elle a générées. L'idée de la frontière comme contact est aussi à la base du travail de Gestalt-thérapie. Sans mélanger les genres, je crois que nous pouvons nous inspirer dans les activités d'éducation de ce qui s'est développé dans ce champ des relations humaines. Les phénomènes d'ajustement culturel, mais aussi d'apprentissage ou d'accomplissement de performance, deviennent alors des « phénomènes de frontière » dont le résultat est conforme ou non au résultat escompté. Ces phénomènes se placent entre eux en relation dialogique avec des mouvements de tonification / inhibition : à la frontière, surgissent des tendances, d'abord minimes, qui prennent de la consistance pour orienter et construire l'avenir. Les forces et influences qui s'exercent sont bien sûr contradictoires et turbulentes, mais là, tout est encore possible parce que, dans un premier temps, rien n'est définitivement cristallisé.

Une posture inhabituelle d'enseignant à la fois acteur et « chercheur embarqué »

En nous orientant vers un tel travail, nous devons être conscients de ce que nous devons nous dédoubler, en quelque sorte : chercheur distancé / acteur agissant en situation. Nous devons tout à la fois et en même temps être distant et proche, agir et ne pas agir, réfléchir vite, globalement, précisément tout en restant chaleureux. La seule issue est alors de demander « comment s'y prendre, au mieux, compte-tenu de ce qui m'anime, de ce que je vois, entends et comprends de la situation existante ainsi que de l'expérience de situations plus ou moins analogues » en veillant à faire régulièrement et collectivement le point. Chacun d'entre nous (nous, comme les jeunes, mais, nous, nous sommes un peu mieux entraînés!) se trouve alors dans une sorte de tâtonnement (C. Freinet parlait déjà de tâtonnement expérimental), dans lequel une multiplicité de facteurs entrent en jeu, au point qu'il n'est plus possible de savoir avec exactitude quoi agit sur quoi, mais pour lesquels subsistent néanmoins des segments de rationalité plus habituels et des obligations de choix à poser. En d'autres termes :

- la relation de causalité n'existe pas toujours avec certitude (nous restons dans le cas de figure « si..., alors.... plus souvent... ») ;
- chacun bricole son activité, à partir d'une vision obligatoirement partielle/partiale, avec plus ou moins de pragmatisme en fonction des contraintes diverses ;
- les choix posés orientent la constitution de son propre « savoir d'expérience » ;
- il est rarement possible de se retirer complètement de la situation et de prendre son temps pour différer une réponse.

Nous souhaitons maintenant travailler ces questions « d'acteur / chercheur embarqué » dans le projet Comenius-Scolaire qui commence en septembre 2006 et dure deux années scolaires. Avec nos partenaires des Carpates roumaines, de Sicile, d'Athènes et sans doute de la côte égéenne turque, nous cherchons à ce que l'expérience des arts et traditions populaires tienne la place d'une appropriation structurante pour les jeunes et à ce que notre expérience d'accompagnateurs stabilise (ou infirme...) nos amorces d'élaboration conceptuelle concernant l'éducation durable... Nous nous orientons cette fois vers une exploration de l'interface sensorimotrice. Elle intervient dans les apprentissages, dans tous les apprentissages, puisque, souvent, la perception des éléments de l'environnement ne s'effectue pas ou n'est pas stable chez les jeunes. Pour l'instant deux configurations semblent se mettre en place : l'une d'entre elle fait travailler les écosystèmes de processus dans des ateliers de pratiques artistiques, l'autre, à partir de pratiques culinaires. Les observations des enseignants d'EPS qui participent au groupe informel risquent de nous emmener sur des terrains inhabituels.

Et, comme « chercheurs embarqués », un doute nous effleure : le monde de la recherche, fonctionnant aussi comme un écosystème de processus risque-t-il de refermer ses propres frontières ? Ou faire, au contraire, le pari que notre position de recherche inhabituelle sera plutôt source de richesses pour l'avenir? Là aussi, le futur reste incertain...

Références bibliographiques

- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris (FR) et Bruxelles (BE). Editions de Boeck Université. 2003. Titre américain : *Self Efficacy* (1997)
- CHARLOT, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Editions Anthropos.
- HALL, E. T. (1978). *La dimension cachée*, Paris, Ed. Seuil. (coll. Points Essais)
- HALL, E.T. (1984). *Le langage silencieux*. Paris, Ed. Seuil. (Coll. Points Essais)
- HALL, E.T. (1984). *La danse de la vie : temps culturel temps vécu*. Paris, Ed. Seuil.
- HALL, E.T. (1987). *Au delà de la culture*. Paris, Ed. Seuil. (Coll. Points essais).
- MORIN, E. (1977). *La méthode 1 : la Nature de la Nature*. Paris, Seuil.
- MORIN, E. (1980). *La méthode 2 : la Vie de la Vie*. Paris, Seuil.
- MORIN, E. (1986). *La méthode 3 : La connaissance de la connaissance*. Paris, Seuil.
- MORIN, E. (1991). *La méthode 4, les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Paris, Seuil (collection Points - Essais).
- MORIN, E. (2001). *La méthode 5 : L'humanité de l'humanité*. Paris, Seuil.
- MORIN, E. (2004). *La méthode 6 : Éthique*. Paris, Seuil.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*. (trad. F. Sève). (3^e éd.). Paris, Ed. La Dispute.

**UNIVERSIDADE DA MADEIRA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
2008**