

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação

PRÁTICAS EDUCATIVAS FACE À DIVERSIDADE E INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

M. Luiza C. Z. Cortesão Abreu  
Porto, 1998

Relatório apresentado nos termos do  
Artigo 9.º, n.º 1, alínea a) do Decreto n.º  
301/72 de 14 de Agosto, para provas  
para obtenção de título de agregada  
do 2.º grupo (Ciências da Educação)  
Faculdade de Psicologia e de Ciências  
da Educação da Universidade do Porto

---

# PRÁTICAS EDUCATIVAS FACE À DIVERSIDADE E INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

## PLANO GERAL

|   |    |
|---|----|
| 1 - Processos Educativos face à Diversidade   |    |
| - entre a determinação, a conformidade e a agência.....   | 1  |
| 1.1 - <i>Em busca de significados para a educação formal em espaços dos lugares estruturais:</i> .....                        | 2  |
| 1.1.1 - Que significados para a educação?.....  | 2  |
| 1.1.2 - Que significados para a educação multicultural crítica?.....  | 21 |
| 1.1.3 - Que significados para uma prática informada pela Investigação-ação?.....  | 25 |
| Bibliografia.....   | 27 |
| 1.2 - <i>Desigualdade, exclusão e o processo educativo</i> .....  | 29 |
| 1.2.1 - Desigualdade, exclusão e o processo de desenvolvimento capitalista.....   | 29 |
| 1.2.2 - Desigualdade exclusão e o sistema educativo.....  | 32 |
| 1.2.3 - Da necessidade de na escola, se fazer uma "gestão controlada da exclusão".....  | 37 |
| 1.2.4 - Educação multicultural, uma tentativa de "gestão controlada da exclusão"?.....  | 41 |
| 1.2.5 - Acerca da multiplicidade de potenciais efeitos de uma prática de educação multicultural: riscos e possibilidades..... | 44 |
| 1.2.6 - Multiculturalismo crítico como tentativa de abordagem paradigmática do problema?.....                                 | 46 |
| 1.2.7 - Da relevância para a prática educativa, de uma formação sociológica de professores.....                               | 48 |
| 1.2.8 - Possíveis efeitos em práticas educativas.....   | 50 |
| 1.2.9 - Que lugar para Investigação-ação na prática educativa do professor?.....  | 54 |

|   |  |     |
|---|--|-----|
|   | Bibliografia.....  | 61  |
| 2 | - "Práticas Educativa Face à Diversidade e Investigação-Acção" uma reflexão pertinente no contexto do Mestrado de Educação e Diversidade Cultural?.....  | 64  |
|   | 2.1 - Articulação entre Finalidades do Mestrado e Finalidades do Curso.....  | 68  |
|   | Bibliografia.....  | 70  |
| 3 | - Entre o Desafio e o Apoio, num Percurso de Apropriação de uma Hermenêutica Diatópica e de Construção de Dispositivos Pedagógicos: sequência de "Temas", colectânea de "Textos-indutores" e "Bibliografias-base"..... | 71  |
|   | 3.1 - <i>Processo/Percurso sugerido</i> .....  | 72  |
|   | 3.2 - <i>As temáticas abordadas</i> .....  | 73  |
|   | . Tema 0 - Investigação-acção: Uma problemática (re)visitada.....  | 75  |
|   | - Textos Indutores:  |     |
|   | A. Porquê se propõe um Tema 0.....   | 75  |
|   | B. Origens da Investigação-acção.....  | 78  |
|   | C. Investigação-acção.....   | 85  |
|   | C1 - Uma referência preliminar.....  | 85  |
|   | C2 - Para além das Teorias Explicativas e Interpretativas...91   |     |
|   | - Diferentes contextos, diferentes significados.....   | 91  |
|   | - E em que circunstâncias será possível e interessante recorrer à Investigação-acção?.....   | 95  |
|   | - Investigação-acção e educação.....   | 96  |
|   | - Bibliografia-base.....   | 102 |
|   | . Tema 1- O Processo Educativo e a Diversidade Sócio-Cultural.....   | 104 |
|   | - Textos Indutores:  |     |
|   | A. A Escola Portuguesa face à Diversidade  |     |
|   | A1 - A Construção Social do Daltonismo Cultural e da Interculturalidade Invertida.....   | 104 |
|   | A2 - As Fontes de Diversidade na Escola Portuguesa.....  | 109 |
|   | B. Multiculturalismo em questão: será possível uma abordagem paradigmática do problema da educação face às culturas?.....  | 111 |

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
|           | C. Dispositivos Pedagógicos.....   | 121 |
|           | D. Bilinguismo Cultural, uma Utopia?.....  | 136 |
|           | - Bibliografia-base.....   | 141 |
| . Tema 2- | Investigação-Acção e Práticas Educativas.....  | 144 |
|           | - Textos Indutores:.....   | 144 |
|           | A. Haverá Também uma Investigação-acção "Benigna"?.....  | 144 |
|           | B. Que Produção de Conhecimentos?.....   | 164 |
|           | C. Formação: entre Premências e Dificuldades.....  | 175 |
|           | - Bibliografia-base.....   | 196 |
| 4 -       | Organização curricular da disciplina "Práticas Educativas Face à Diversidade e<br>Investigação-Ação..... | 199 |
|           | 4.1 - Enquadramento teórico.....   | 199 |
|           | 4.2 - Finalidades e atingir.....   | 201 |
|           | 4.3 - Temas a debater.....   | 201 |
|           | 4.4 - Modos de construção do curso: metodologias.....  | 205 |
|           | 4.5 - Enquadramento teórico e práticas de avaliação.....   | 208 |
|           | 4.6 - Calendarização de actividades (proposta de cronograma).....  | 211 |
|           | 4.7 - Bibliografia.....  | 212 |

1 - Processos Educativos face à Diversidade

- entre a determinação, a conformidade e a agência

*"A noção de habitus evidencia o facto de os agentes sociais não serem nem partículas de matéria determinada por causas externas nem pequenas mónadas guiadas exclusivamente por razões internas, executando uma espécie de programa de acção perfeitamente racional. Os agentes sociais são o produto da história, da história de todo o campo social e da experiência no decurso de uma determinada trajectória no sub-campo considerado"...os agentes sociais determinarão activamente, através de categorias de percepção e de apropriação social e historicamente constituídas, a situação que os determina. Pode mesmo dizer-se que os agentes sociais são determinados na medida em que se determinam; mas as categorias de percepção e de apreciação que estão na base desta (auto) determinação, são elas próprias em grande parte determinadas pelas condições económicas e sociais da sua constituição" (Pierre Bourdieu, 1992, in Réponses, pp. 110-111).*

*"Não há historicidade do gato, pela incapacidade de emergir do tempo de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensionado - um hoje constante de que não tem consciência. O Homem existe - existere - no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora, modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje. O esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se"...Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa - a natural e a cultural - da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor" (Paulo Freire, 1965 Educação Como Prática de Liberdade. pg. 41)*

## 1.1 - Em Busca de Significados para a Educação em Espaços dos Lugares Estruturais

- que significados para a educação, para a educação multicultural crítica e para uma prática educativa informada pela Investigação-acção?

### 1.1.1 - *Que significados para a Educação?*

Staff Callewaert, num longo artigo em que compara a "Teoria Crítica de Frankfurt e a Sociologia de Pierre Bourdieu", (Callewaert, 1998) começa provocatoriamente por afirmar que educação é algo "que já não existe". E, recorda que Philippe Ariès sugeriu que "a educação foi inventada", acrescentando: "Agora estamos confrontados com a ideia de que a educação abandonou a cena de novo, sendo substituída por um conjunto de funcionários do aparelho" (pg. 2). Mais adiante argumenta: "pode localizar-se o campo da educação no âmbito do campo do poder que é constituído pelos restantes poderes. Mais precisamente, ele pode localizar-se no sub-espço dominante da produção cultural. Mas este sub-espço de dominação cultural tem uma posição subordinada relativamente à posição dominante superior que é detida pelas posições do poder político e económico" (pg. 6); e acrescenta que "se a educação participa no campo do poder de uma forma subordinada à produção cultural, encontramos-a mais com função de implementação do que com função de invenção ou criação. *A cultura não é criada pelo sistema educativo*<sup>1</sup>. É somente transmitida por ele"... .."As agências e agentes envolvidos no campo da educação trabalham com instrumentos emprestados e por delegação" (pg. 6) ..."não criam cultura, distribuem-na"... "Existem por delegação". (pg. 6)

Por sua vez Boaventura Sousa Santos ao analisar o problema de relações agência/estrutura na sociedade capitalista, já tinha identificado em trabalhos anteriores, a existência do que designou como quatro lugares estruturais. Mais recentemente em "*Toward a New Common Sense*" (Sousa Santos, 1995), Sousa Santos reelaborou esta ideia e acrescentou mais dois

---

<sup>1</sup> Sublinhado nosso

'lugares que considerou também estruturais. E assim, passaram a ser seis os lugares por ele tomados como podendo desempenhar um papel significativo na construção de relações sociais: *o espaço doméstico*, («conjunto de relações sociais de produção e reprodução da domesticidade e parentesco»); *o trabalho* ("conjunto de relações sociais agrupadas em torno da produção de trocas económicas, processos de trabalho e relações de produção"); *o mercado* ("conjunto de relações sociais de distribuição e consumo de troca de valores"); *a comunidade* ("conjunto de relações sociais agrupadas em torno da produção e reprodução de territórios físicos e simbólicos e de identidades e identificações comuns"); *a cidadania* ("conjunto de relações sociais que constituem a 'esfera pública' ") e, finalmente, *o espaço mundial* (soma total de efeitos pertinentes das relações sociais através da qual a divisão de trabalho é produzida e reproduzida) (Sousa Santos, 1995, pg. 420/421).

Para Sousa Santos os *lugares estruturais* são, assim como atrás se afirma, os espaços onde se produzem práticas sociais específicas que se poderão caracterizar, como ele próprio diz, como um "conjunto de relações sociais cujas contradições internas asseguram uma dinâmica endógena específica". São deste modo, explica ainda Sousa Santos, "campos de interações, *identificáveis através das relações complexas que estabelecem com seis dimensões*: agência social, instituições, dinâmicas de desenvolvimento e de articulação, formas de poder, formas legais e formas epistemológicas" (pg. 420).

Valorizando a importância que assumem para a caracterização das sociedades capitalistas as dimensões relativas ao poder político, ao poder legal e aos aspectos epistemológicos da produção de conhecimento, Sousa Santos começa por afirmar neste seu texto que, por exemplo, se poderão identificar seis formas básicas de produção de poder articuladas de um modo específico "originando assim "formas de poder que, embora inter-relacionadas, são estruturalmente autónomas" (pg. 416); encontram-se também seis modos básicos de produção de leis, articuladas de forma específica; e podem-se também identificar, relativamente a questões epistemológicas "seis modos básicos de produção de conhecimento" (pg. 416). Para além de caracterizar os seis lugares estruturais através das

formas de poder, das formas legais e das formas de conhecimento que os informam e caracterizam, Sousa Santos refere também, tal como atrás se mencionou, mais outras dimensões através das quais os seis lugares estruturais revelam características específicas. São elas: a *agência social* que é "a dimensão activa do lugar estrutural, o princípio privilegiadamente organizado da acção colectiva e individual, o principal critério de identidade e identificação de grupos individuais e sociais implicados em relações sociais agrupando-se à volta de um dado lugar estrutural" (pg. 421/422). A *instituição* que é "a organização da repetição na sociedade o que significa formas, padrões, procedimentos aparelhos ou esquemas que organizam o fluxo constante de relações sociais em sequências repetitivas rotinizadas e normalizadas, onde padrões de interacção desenvolvidos são 'naturalizados' como sendo necessários insubstituíveis e do senso comum" (pg. 423); a *dinâmica da interacção* que é a "d direcção da acção social, o princípio da racionalidade que define e gradua a pertença das relações sociais a um dado local estrutural" (pg. 423).

A identificação e caracterização dos lugares estruturais poderá assim fazer-se através da análise da relação que cada um deles estabelece com as diferentes dimensões acima referidas. É isto que Sousa Santos expressa através de um quadro que se reproduz aqui<sup>2</sup> cuja organização esclarece claramente esta forma de identificação. De facto se, por exemplo, se considerar a dimensão "acção social" é bem evidente que no espaço doméstico ela se manifesta através de questões de género e questões relativas a gerações, enquanto que será observável através de classes no espaço de trabalho; no espaço de mercado, por seu turno, manifesta-se através do consumo; de forma idêntica é através de questões de etnicidade, raça, nação, povo e religião que surge na comunidade, e assim sucessivamente. O mesmo acontece com o casamento, a família e o parentesco, que constituem resultados das instituições a nível do espaço doméstico, enquanto que a nível do trabalho as instituições que marcam presença são a fábrica e a empresa etc. etc..

---

<sup>2</sup> Ver Quadro 1

Se agora se ler este quadro segundo o outro eixo, encontrar-se-á explicitada toda uma caracterização de cada lugar estrutural pelas particularidades que especificamente ele assume relativamente a cada uma das dimensões que estão a ser consideradas. Assim poderá descrever-se, por exemplo, o lugar *estrutural mundial* como aquele em que a acção social tem como base a existência do estado-nação, em que as instituições que existem e funcionam em relação a ele e no seu espaço são os sistemas inter-estados, as agências de associações internacionais regulamentadas por tratados internacionais; em que a *dinâmica de desenvolvimento* é marcada pela maximização da eficácia e o poder decorre da existência de trocas desiguais, etc, etc..

Quadro 1

| Dimensões<br>Lugares<br>estruturais | Acção Social  | Instituições  | Dinâmica do<br>Desenvolvimento   | Forma de<br>Poder                        | Forma Legal                  | Forma<br>Epistemológica   |
|-------------------------------------|---|---|--|--|------------------------------|---|
| Doméstico                           | Género,<br>geração                                    | Casamento,<br>família,<br>parentesco  | Maximização do<br>afecto   | Patriarcado                              | Lei doméstica                | Familismo, cultura<br>familiar  |
| Trabalho                            | Classe,<br>natureza como<br>"natureza<br>capitalista" | Fábrica,<br>empresa   | Maximização do<br>lucro e da<br>degradação da<br>natureza              | Exploração,<br>"natureza<br>capitalista" | Lei da<br>produção           | Produtivismo,<br>tecnologismo,<br>irreino profissional,<br>cultura<br>corporativa |
| Mercado                             | Consumo   | Mercado   | Maximização da<br>utilidade e da<br>mercadorização<br>das necessidades | Fetichismo das<br>mercadorias            | Lei da troca                 | Consumismo,<br>cultura de massas  |
| Comunidade                          | Etnicidade,<br>raça, nação,<br>povo, religião         | Comunidade,<br>vizinhança,<br>região,<br>organizações<br>de base,<br>igreja                           | Maximização da<br>identidade   | Diferenciação<br>desigual                | Lei da<br>comunidade         | Conhecimento<br>local, cultura<br>comunitária,<br>tradição                        |
| Cidadania                           | Cidadania   | Estado  | Maximização do<br>lealismo   | Dominação                                | Lei (estatal)<br>territorial | Nacionalismo<br>educacional e<br>cultural, cultura<br>cívica                      |
| Mundial                             | Estado-nação  | Sistema<br>inter-estados<br>agências e<br>associações<br>internacionais<br>tratados<br>internacionais | Maximização da<br>eficácia   | Troca desigual                           | Lei sistémica                | Ciência,<br>progresso<br>universal, cultura<br>global                             |

Fonte: Boaventura de Sousa Santos (1995), pg. 417, Routledge, p. 417 (Trad. de A. Magalhães)

O problema da estrutura/agência é assim analisado por Sousa Santos relativamente a diferentes campos. Significativamente, porém, não surge nesta análise qualquer referência ao campo educativo.

No entanto, no âmbito da educação, esta relação é constantemente evocada de diferentes modos e a diferentes níveis, sendo (de acordo com diferentes posições teóricas) lida de formas que vão desde a crença na possibilidade quase ilimitada numa agência, até demonstrações de determinação absoluta dos resultados da educação por parte das estruturas.

É que, relativamente à educação e à formação, neste debate entre outros aspectos (todos eles significativos, a diferentes níveis), se joga a identificação não só de papéis, mas também da própria razão de ser (profissional) dos actores sociais que nelas trabalham. Justifica-se assim o facto de se tratar de uma questão que tem sido objecto de muitas análises e controvérsias.

Indo ao encontro deste tipo de preocupações, pensa-se que poderá ser interessante conceber a possibilidade de um desenvolvimento do quadro de Sousa Santos relativo aos modos como as dimensões consideradas se manifestam nos diferentes lugares estruturais. Esse desenvolvimento consistiria em tomar também em consideração a situação educativa, transformando o quadro num instrumento heurístico que, eventualmente, daria alguma contribuição para este tipo de discussão.

Mas antes de se prosseguir num tipo de reflexão semelhante à que Sousa Santos propôs no seu quadro, será também importante recordar que é bastante consensual admitir-se que o domínio de certos saberes constitui uma grande contribuição para o domínio de *alguns* poderes. A frase feita "saber é poder" é do domínio do senso comum. Por outras palavras, sabe-se que quem (a nível de classe e também individualmente) organiza, gere e orienta a sociedade é quem tem certos saberes e, em boa parte, a consciência do poder que esses saberes conferem, até na medida que facilitam o desenvolvimento das convenientes manipulações económicas e políticas.

O exercício do poder por parte de grupos dominantes pode manifestar-se sobre os grupos ou indivíduos dominados através da emissão de ordens, de directrizes que terão de ser obedecidas, também pela possibilidade de manipular as situações de forma a constranger outros a determinadas situações e actuações (sem ter necessidade de recorrer a uma ordem directa) ou ainda através da capacidade de "furar o pau" de situações que ocorrem, muitas vezes à custa de iniciativas e esforços de outros, sem que nelas se intervenha directamente (cf. Murphy, 1982). Mas pode contrariamente também manifestar-se através de situações de resistência assumidas por grupos sócio-culturais ou por actores sociais que procuram (sobre)viver numa sociedade dominante, resistência também mais eficaz se orientada por um conveniente saber.

De qualquer modo não será difícil admitir que será uma certa "aquisição de culturas", de que fala Callewaert, (cultura essa que, segundo ele, a educação se limita a transmitir) que, em diferentes situações, irá permitir, ou pelo menos facilitar, às agências e aos agentes o (facto de) procurarem gerir os diferentes poderes, inclusivamente os económicos e políticos.

Se assim for, será de se discutir se haverá alguma especificidade que permita distinguir aqueles que tiveram possibilidade de adquirir alguns destes saberes (e portanto alguma possibilidade de aquisição de poder) e aqueles que se encontram desapaosados desses saberes que poderão, eventualmente, constituir instrumentos de aquisição de poder.

É evidente também que, do mesmo modo que (com resultados distintos) há diferentes socializações nos diversos lugares domésticos, da comunidade, do trabalho etc., também poderá haver marcas específicas decorrentes de diferentes tipos de socialização adquirida através de diferentes situações e instituições educativas. Mas para além destas especificidades, as questões preliminares anteriormente formuladas parecem poder subsistir.

Porém, para poder começar esta análise é ainda necessário clarificar um pouco uma das ambiguidades que frequentemente está presente quando se discutem situações de educação de formação e instituições que nelas podem estar envolvidas: a escola é, reconhecidamente, uma das instituições em que educação e formação podem ter lugar.

Mas também se sabe que educação e formação também acontecem na família, em empresas, em sindicatos, em associações profissionais, em organizações várias, recreativas e culturais, etc. etc..

Nesta complexidade urge clarificar sobre que "educação" irá incidir e a análise que se irá fazer.

Pensa-se que este tipo de reflexão poderá ser alargável a todas as situações de educação e formação mais ou menos formais, em que um saber (uma cultura?) escolar é tida, percebida, como algo que é importante adquirir, daqui resultando a ocorrência de processos de socialização intensos mais ou menos conscientes, mais ou menos explícitos. Ir-se-á portanto reflectir sobre processos que podem acontecer dentro ou fora da escola, em situações mais ou menos formais. Poderá tratar-se, por exemplo, quer da escola obrigatória, enquadrada num sistema educativo informado de maior ou menor centralismo, quer de decisões individuais de aquisição de saber, quer de campanhas de alfabetização oficiais, ou realizadas por voluntários, por militantes, na maior informalidade. É que, em todo este leque de situações parece haver de comum *um saber considerado por aquele que ensina e/ou pelo que aprende e/ou pelo sistema mais vasto, como instrumental para algo*. Se esse "algo" diz respeito ao funcionamento da sociedade (com as características que ela tem), ao acesso ao mercado de trabalho, à ascensão social, à afirmação da cidadania ou à possibilidade de luta por um maior equidade social, pouco importa, neste caso. Se quem considera importante a aquisição de saber é o sistema, o educador ou aqueles que aprendem, também será irrelevante para iniciar esta análise.

O que se trata aqui é de considerar situações em que se organizam, se oferecem ou se procuram, ou até se constroem formas de aquisição de um saber veiculado geralmente pela escola (e que é um saber erudito) *tido como importante, como instrumental na consecussão de algo que se pensa ser significativo*.

Dada a quantidade de situações educativas abrangidas por esta caracterização escolheu-se para o presente trabalho seleccionar o caso mais estruturado onde porventura as

características que se pretendem analisar estão mais concentradas: a Escola. Pode no entanto tratar-se de escolas de diferentes níveis do sistema educativo. O que importa é que a análise incidirá prioritariamente (para começar) sobre situações formais de educação/formação escolar. Assim, nas reflexões que se seguem é importante esclarecer que ao referir-se educação se está a considerar o processo que tem lugar na escola ou pelo menos numa situação pensada e organizada para aquisição de um saber escolar.

Se, na sequência do que atrás foi dito, se considerar então a relação que, nas diferentes dimensões já antes consideradas, a escola poderá ter com os seis lugares estruturais referidos por Sousa Santos, daremos conta de diversas possibilidades: de facto, (e esta questão tem sido já muito trabalhada), é fácil identificarem-se determinações que, tendo origem nesses lugares estruturais, poderão agir sobre a Escola, e em relação com as quais esta instituição vem a favorecer, prolongar ou até intensificar o funcionamento e os efeitos de alguns desses lugares. O poder de determinação de cada um deles não parece porém, à partida, ser idêntico em todas as escolas. Poderá admitir-se, por exemplo, que o lugar estrutural *mundial* poderá ter, por vezes, um significado menor para uma escola isolada do interior do país do que para uma escola urbana. Também o *espaço doméstico* e a *comunidade*, à partida, pode admitir-se que assumirão uma maior importância para uma pequena escola rural do que para uma escola secundária de um centro urbano, de grandes dimensões onde, por exemplo, funciona mais do que um turno de alunos e onde as relações pessoais se diluem um pouco, uma vez que são mais regulamentadas centralmente.

A situação contrária (funcionamento da escola no âmbito destas determinações) não parece também ser, forçosamente, a mesma em todos os casos. É preciso não esquecer que há escolas mais disciplinadoras, normalizadoras e seleccionadoras e outras que, embora existindo no mesmo sistema educativo, pelo contrário, procuram desenvolver pelo menos alguns espaços de consciência crítica e de consciência da importância da possibilidade do exercício de cidadania.

Considerando os seis lugares estruturais propostos por Sousa Santos e as possibilidades de relação que se pode admitir existirem entre eles e a escola, a questão que se propõe para discussão é que (recusando as hipóteses liberais que admitem a possibilidade de uma total independência da escola), se considere (e, eventualmente se opte por) uma de três hipóteses que têm sido estudadas por diferentes autores e desenvolvidas através de diferentes teorias.

Poderá admitir-se, que:

- . cada escola será uma simples resultante, (Althusser, 1980) ou uma delegação destas influências/determinantes;

ou que:

- . cada escola será um produto resultante da combinação original, específica do conjunto destes determinantes pois que cada um deles poderá assumir numa dada situação, uma importância diferente de acordo com o contexto em que se faz sentir a sua acção; (Cortesão, L., 1994);

ou ainda que:

- . cada escola, *apesar e para além* da influência cruzada destes determinantes que lhe são exteriores, terá *também* um ethos próprio decorrente de uma construção interior, específica. (Rutter et al, 1982, e Stoer e Araújo, 1992).

Em nenhum trabalho elaborado na linha das teorias da reprodução existe, como atrás já se referiu, qualquer menção à educação (ou à escola) como podendo ser considerada um lugar estrutural. Esta ausência terá de ser interpretada como significando que (apesar de a escolaridade ser obrigatória e de, mais recentemente, ter sido aumentada a obrigatoriedade do período de frequência) não se considera a educação formal (e portanto a escola) como algo que tenha efeitos reais, específicos e significantes como local estrutural. Quer portanto dizer que se admite, por exemplo, que o tempo que crianças e adolescentes passam na escola - e em que esforços e estruturas várias convergem numa tarefa que, pelo menos a nível da retórica, é considerada consensualmente como crucial - esse tempo e a socialização que tem lugar no seu interior não irão ter peso significativo na construção de uma relação

social própria nos grupos, portanto na produção de uma identidade particular decorrente especificamente da instituição que frequentam (*a não ser por delegação dos seis lugares estruturais anteriormente referidos*). Quer ainda dizer que esse período não irá ter um efeito, uma marca significativa, *que não dependa integralmente dos outros lugares estruturais*, para o devir da forma de estar no mundo dos alunos, para a sua agência como grupo de cidadãos, para a construção, portanto, da sua identidade. No mesmo sentido, isto será portanto o resultado de se admitir que aqui não existirão relações de poder que não sejam exclusivamente delegadas dos outros lugares estruturais e que conduzam à produção específica de práticas sociais.

Como é sabido, algumas análises empíricas feitas apoiam este tipo de posição. É disto exemplo, entre muitos outros, um trabalho de Birksted que, através de uma longa e paciente pesquisa de observação participante com um grupo de jovens, pôde concluir que o tempo dispendido na escola não parecia ter qualquer marca, qualquer significado para eles. De facto, na estruturação que faziam do seu tempo, eles nunca mencionavam as aulas ou a permanência na escola como situação de referência para localizar ou identificar as suas formas de passar o dia. (Birksted, 1975). As práticas sociais daquele grupo pareciam assim ter escapado totalmente à influência da escola.

Ao contrário (e se se desejar recorrer ainda a análises feitas sobre trabalhos de terreno) poderia referir-se a contribuição de Rutter para a análise deste problema (Rutter, 1982) em que é defendido, com base num acervo de dados empíricos bastante convincentes, que as 15000 horas de escolaridade obrigatória a que os alunos são submetidos acabam por ter um significado visível no desenvolvimento e nas identidades desses alunos, constituindo portanto um processo de socialização com efeitos comuns aos que por elas passam e que parece ter uma marca específica da escola.

Estes e muitos outros trabalhos empíricos que apontam para interpretações divergentes do significado da educação coexistem com fortes contributos teóricos desenvolvidos em diferentes enquadramentos, mas em que é identificada a escola como sendo uma simples

organização, que ou corresponde (Bowles e Gintis, 1982) ou traduz e reproduz efeitos de outros locais estruturais. Em consequência, a escola seria, portanto, de acordo com o que atrás tem vindo a ser desenvolvido, uma instituição *sem identidade própria*, mas através da qual esses outros locais fazem sentir os efeitos do exercício do seu poder (Althusser, 1980 entre outros). Por outras palavras, nesta perspectiva a educação escolar será considerada sendo exclusivamente um espécie de "prolongamento" ou de "representação" de outros lugares estruturais como, por exemplo, a cidadania (através do Estado) ou de espaço mundial etc.. O referido prolongamento poderia ler-se como sendo uma relação com um outro (ou outros) lugar (ou lugares) estrutural (estruturais) que conduziria à situação da instituição escolar ter deles uma absoluta dependência estrutural e funcional.

Esta é aliás, como se sabe, a posição que mais frequentemente é defendida de acordo com a informação dos teóricos estruturalistas das teorias da reprodução.

Outros teóricos, ainda que conscientes dos constrangimentos estruturais que existem, portanto continuando a reconhecer a existência de uma grande dependência estrutural da escola, admitem que, apesar desta dependência estrutural, é possível identificar algumas situações em que poderá ter lugar de uma certa autonomia funcional (Fritzel, 1987). Seria neste tipo de relação (diferente) - em que terá lugar simultaneamente uma dependência estrutural e uma certa autonomia funcional - que acontecerá - o que habitualmente é designado por espaços de "autonomia relativa" (Fritzell, 1987). Portanto, ao analisar o problema do significado que a escola possa assumir, terá também de se ter em linha de conta que *o facto de um dado lugar gozar de certa autonomia funcional não será suficiente para que ele seja considerado como tendo características de lugar estrutural*.

Além disso, é ainda importante ter presente que, como é sabido, mesmo os seis lugares estruturais que Sousa Santos identifica também não existem em situações de total independência uns dos outros: a ocorrência de relações de interacção, mesmo de dependência entre diferentes lugares estruturais é bem conhecida; e nem por isso esses lugares estruturais deixam de ser interpretados como tendo identidade própria; nem por isso

deixam de ser estudados independentemente. Por exemplo, já têm sido bem analisadas em numerosos trabalhos as situações de dependência entre o mercado e o trabalho. Ou entre o Estado e o mercado. Isto para não falar da relação entre o espaço doméstico e o trabalho etc.. Portanto, o facto de se ter como adquirido que a educação está fortemente relacionada, por exemplo, com o trabalho e com o mercado (tal como é defendido por numerosos trabalhos teóricos e empíricos), *não invalida a possibilidade de que na educação se possam reconhecer alguns aspectos em que ela se aproxime de ter características semelhantes às de um lugar estrutural.*

Em síntese, isto só poderia admitir-se se, como atrás se afirma, se encontrarem algumas características quer na organização, quer (sobretudo) nos efeitos do seu funcionamento *que sejam específicas da educação.* Por outras palavras, será necessário que se possam encontrar algumas especificidades relativas à estrutura da educação e que essas especificidades tenham, obviamente, alguns reflexos a nível de alguns aspectos próprios do seu funcionamento, de modo a que a educação possa ser reconhecida como local com alguma autonomia na produção de poder e na produção de uma prática social. Poderá portanto admitir-se que terá (pelo menos algumas) características de lugar estrutural, se se encontrarem dimensões nas quais a educação escolar não seja unicamente um mero reflexo de aspectos distintivos de outros lugares estruturais e pelo contrário se possa identificar alguns sinais de que ela se pode constituir como um cadinho onde, *apesar de todas as relações de dependência de outros locais,* se forjam algumas relações sociais em que se encontre algo de específico.

Não invocando aqui qualquer análise mais profunda ou qualquer trabalho empírico mais organizado, a verdade é que algumas situações sociais parecem até sugerir a possibilidade de que, realmente, a socialização sofrida em algumas instituições educativas investe os alunos de algum poder e desencadeia comportamentos partilhados de forma mais ou menos efémera, mais ou menos permanente e que parecem ter alguma coisa de específico.

Poderá tentar-se recordar alguns: a socialização no grupo de pares, (colegas de escola, de turma) os rituais de vária índole, os símbolos, as regras implícita ou explicitamente existentes têm, sem dúvida, efeitos já bem estudados (cf. Bernstein, 1971) para a criação de um "espírito de corpo", de disciplinação muito forte relacionados muito frequentemente com efeitos desejados pelo Estado e pelo Mercado. Mas não se pode deixar de pôr a questão sobre que especificidade, profundidade e duração, portanto sobre que real significado terão alguns destes efeitos em todo um grupo que em conjunto na escola, na turma sofre a sua influência (específica). E o que também não deixa de ser curioso é todo o conjunto de situações não previstas (e por vezes nem desejadas) pela instituição educativa, mas que, com razoável frequência, ocorrem um pouco por toda a parte envolvendo ou sendo lideradas por "estudantes" e que são por exemplo, os movimentos de protesto. Note-se que frequentemente se trata de movimentos realizados em grupo em que se contesta com irreverência, por vezes até com violência, toda uma gama bastante variada de situações que afectam esses grupos mais ou menos directamente (desde Maio de 1968 em Paris ao movimento da cultura popular organizado pela União Nacional de Estudantes, aos movimentos de cultura popular organizados pela União de Estudantes no Brasil, na linha de trabalhos sugerida por Paulo Freire, às crises académicas 63 e 68 em Portugal, aos protestos actuais contra as propinas, as manifestações de estudantes na Indonésia contra a situação social ali vivida e contra o governo do seu País etc etc..)

Num ângulo de análise diferente, poderá também por exemplo reflectir-se sobre efeitos que tem na organização da vida familiar (ritmos diários, distribuição de papéis, organização de orçamentos familiares etc.) o facto de as crianças dessa família iniciarem a sua vida escolar, bem como sobre a influência que os períodos de férias e aulas têm na vida familiar (cf. S. Mollo, 1994).

Pode ainda pensar-se nas relações mercado/estudantes não só, como habitualmente se faz (por influência das teorias da reprodução), através do modo como o mercado orienta a vida dos estudantes (pela selecção, exigência de formação etc.), mas também prestando

atenção ao modo como por sua vez os adolescentes e jovens interferem na própria orientação de certos aspectos desse mesmo mercado, através de preferências de marca de roupa, através de orientações que dão a certas facilidades que lhes são oferecidas: na indústria cultural, (organização de espectáculos, descontos em ingressos); nas escolhas de locais de férias, estimuladas por facilidades de viagens, através do chamado "Bilhete Inter-rail" e o cartão de estudante, com locais e formas de lazer mais procuradas etc.. E será necessário analisar se isto sucederá exclusivamente em relação com a sua qualidade de adolescentes ou de jovens, ou também, de certo modo, em relação com o facto de constituírem "grupos de pares" cuja identidade é muito reforçada e orientada pela socialização conjunta sobretudo em algumas instituições educativas, com o seu "ethos" próprio, situação que parece por vezes poder escapar, de certo modo, ao absoluto controlo das forças do mercado da família ou do trabalho. Poderá ainda referir-se no modo como algumas instituições, sobretudo instituições de elite, são reconhecidas, (a nível pelo menos do senso comum) como marcando aqueles que por elas passam, relativamente, por exemplo, a alguns códigos de conduta, formas de vestir, gostos, preferências culturais e desportivas etc.

A dúvida (ainda que bem vaga) que começa a tomar forma é se algumas destas situações não serão, de algum modo, efeitos (alguns deles perversos) de uma socialização que, de maneira mais ou menos não controlada, vai ocorrendo durante (e em relação com) o processo de educação, *socialização essa que terá alguns efeitos de estruturação sobre as relações sociais que se estabelecem entre os grupos que a frequentam e no poder que eles adquirem.*

Se se admitisse, por hipótese, que a educação formal poderia ter (ou pelo menos que, de algum modo, se aproximasse de ter) alguns efeitos semelhantes aos de um lugar estrutural, então seria de tentar pôr em marcha alguns procedimentos heurísticos que, eventualmente, forneçam elementos que apoiem ou afastem esta ideia. Por essa razão se pensou, como já se referiu atrás, tentar esboçar uma análise da educação formal em relação às seis dimensões

consideradas por Boaventura Sousa Santos na análise de características dos diferentes lugares estruturais. Este procedimento, para além de ajudar a analisar significados mais ou menos explícitos ou ocultos da educação em relação aos diferentes lugares estruturais, poderá contribuir para que se compreenda melhor a importância de algumas estratégias educativas a que se recorre, habitualmente, nos processos educativos através da análise dos efeitos delas resultantes. Permitirão desse modo aceder a uma maior compreensão de sentido mais profundo de alterações (de inovações) que se preconizam que se tentam implementar, às vezes sem grande fundamentação, a nível da prática educativa.

Por exemplo, no artigo a que se fez referência no início deste texto, Callewaert, defende que os que designa por "educadores pioneiros", são aqueles que, simplesmente, e, segundo ele sem mudar, realmente nada, "fazem as coisas de maneira diferente" (op cit. pg. 4). Ora com este tipo de análise o que se poderá talvez é tentar discutir se este fazer "as coisas de maneira diferente" significa sempre (como Callewaert provocatoriamente afirma) mudar a forma de agir sem nada alterar na essência e no significado profundo da acção, ou se, pelo contrário, algumas destas práticas têm alguma possibilidade de corresponder à assumpção de posições ideológicas diferentes, com efeitos realmente diversos e eventualmente emancipatórios (cf. por ex. o trabalho desenvolvido por Paulo Freire).

Assim propõe-se que, a par (e na sequência) do quadro de análise proposto por Boaventura Sousa Santos (v. quadro 1) se considere também a análise registada no quadro 2.

Observe-se então o quadro 2 relativamente às diferentes dimensões com que se procura caracterizar uma educação tradicional (reguladora, estruturada no contexto de uma herança do iluminismo e que se adequou às exigências da revolução industrial). Comparando-o com o quadro 1, poderão é certo, notar-se desde logo algumas características relacionadas, na realidade, tão fortemente com as que estão presentes nos restantes seis lugares estruturais que, aparentemente, não é fácil identificar aspectos que lhe sejam específicos. Por exemplo, a forma epistemológica parece, à partida, ser somente tributária de formas epistemológicas dos restantes lugares estruturais. De facto as culturas

nacional, cívica e global são formas epistemológicas que são habitualmente consideradas como específicas de outros locais estruturais: a cultura cívica e nacional estão essencialmente relacionadas com a cidadania; o treino profissional, sobretudo com o mercado de trabalho etc..

Quadro 2

Análise da Educação Formal Tradicional  
Escola para todos (do Iluminismo e Revolução Industrial)

(Se o processo de educação formal fosse também considerado com lugar estrutural)

| Dimensões<br>Lugar<br>Estrutural       | Ação Social  | Instituições   | Dinâmica do<br>Desenvolvimento   | Forma de<br>Poder   | Forma Legal   | Forma<br>Epistemológica   |
|--|--|--|--|---|---|---|
| Educação<br>tradicional,<br>reguladora | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Identidade nacional</li> <li>. Cultura dominante</li> <li>. Socialização</li> <li>. Domesticação</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Sist. educativo</li> <li>. Form de prof.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Maximização da norma e da competição</li> <li>. Reforço de hierarquias</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Autoridade do Prof. (Magister dixit)</li> <li>. Cultura dominante</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Avaliação</li> <li>. Regulamentos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Transmissão e acumulação do saber (da Cultura nacional)</li> <li>. Cultura cívica</li> <li>. Cultura global</li> <li>. Treino</li> </ul> |

Porém aqui, no caso da Educação há algo que, subtilmente, de certo modo parece escapar à forma epistemológica própria dos restantes lugares: o quadro em que são mobilizadas essas culturas cívica e global através da transmissão que é feita através do treino, do esforço (e que são, como é sabido, habitualmente interpretadas pelas teorias da reprodução como simples formas de socialização/domesticação exercidas pelo Estado através do currículo oculto regulador) parece evidenciar também uma combinação onde se poderá descortinar uma certa especificidade. Isso sobretudo se se pensar que na escola reguladora a "transmissão" é feita através do currículo e por alguém que (para além da delegação de outros poderes de que é investido) é detentor, depositário desse saber. Alguém cujo papel, que lhe é explicitamente atribuído pela instituição, consiste em passar o saber e a cultura, tanto quanto possível intactos, a gerações seguintes. E esta participação no processo de reprodução da cultura dominante faz-se de acordo com uma forma epistemológica bastante coerente, com forte relação com o paradigma positivista de que ele é tradutor

(Bernstein, 1978). Repare-se que, na educação tradicional, reguladora, se espera do professor que ele traduza o saber produzido pelos investigadores em formas mais simples claras, de modo que sejam acessíveis aos alunos. Ele explica decompondo, simplificando; demonstra, procura que os alunos - a quem é atribuído papel de receptores de um saber que lhes precede - acedam a saberes arbitrariamente considerados universais, identifiquem factos que, em si, serão considerados indiscutíveis, reconheçam a existência de relações causais entre alguns fenómenos. Procura-se que se instale na escola um clima de segurança, de continuidade de saberes e de uma cultura perene, não questionada, que é necessário preservar e transmitir. Tudo isto decorre 'sob a batuta' da autoridade do professor, considerado como fonte de saber de segurança e de autoridade, com auxílio do livro escrito (tradutor do currículo), livro esse que não se questiona, que se absorve com reverência, com humildade e com esforço. Tudo se constrói num mundo ordenado (mesmo espacialmente) hierarquizado, ritualizado, em que alunos e professores estabelecem uma relação com características muito especiais.

É nesta complexa atmosfera que se desenvolvem as actividades educativas, atmosfera essa que parece ir sendo construída num quadro epistemológico que, nesta perspectiva, se poderá admitir ter algo de específico: não coincide com o do espaço doméstico, não é exactamente o que se vai encontrar no trabalho, nem no mercado, nem na comunidade.

Devemos às teorias estruturalistas o facto de interpretarmos a escola como instituição que, essencialmente decorre do Estado, quando essas teorias denunciam o que nela se passa como funcional ao próprio Estado. Não negando evidentemente esta ligação, antes defendendo a importância de estar atento a ela, será ainda de pôr a questão se, *para além dela* não haverá também (numa Escola tradicional que se descreveu como totalmente reguladora), algo de específico que decorre também desta combinação subtil de incondicional respeito pela cultura erudita, pela tradição, preocupação com a sua transmissão e acumulação, esta reverência face à Ciência que o professor com segurança traduz de forma a torná-la acessível e absorvível pelo aluno-receptor.

Trabalho desenvolvido num clima que procura prolongar a ciência concebida sobretudo num quadro positivista, organização de espaços, regulamentos, avaliação selectiva e normativa, papel atribuído institucionalmente a um professor que, como se referiu atrás, explica, simplifica (professor tradutor) para o aluno concebido no âmbito de uma "educação bancária" (Cf. P. Freire, 1975) como receptor, tudo contribui para a construção de alguns sinais de uma epistemologia característica da educação formal tradicional.

A *forma legal* é de modo talvez mais evidente, uma forma bastante específica do funcionamento da Escola. O recurso aos regulamentos é uma situação próxima da que ocorre noutros lugares estruturais. No entanto há também aqui algo de interessante que poderá ser considerado bastante específico nas situações de educação formal. É que, como se sabe, qualquer proposta educativa institucionalmente organizada tenta sobreviver (como adiante se irá referir mais demoradamente) num difícil equilíbrio entre duas pressões contraditórias: uma permanente necessidade de legitimação social e um funcionamento que, tradicionalmente, favorece o funcionamento do estado capitalista no qual se enquadra. E a tentativa de sobrevivência nesta conflituosidade confere ao processo educativo um carácter ambíguo (e também uma fragilidade) que lhe são muito próprias.

Para além disto, quanto à avaliação a que se recorre constantemente no decurso de qualquer processo educativo, poderá notar-se que o modo como esta é usada, a importância que é atribuída, as funções que desempenha, os instrumentos a que recorre poderão conduzir a que, sem dificuldade, ela seja considerada como forma legal específica dos espaços de educação formal.

É também bastante fácil de perceber que a prática de avaliação nas situações de educação escolar (sendo uma avaliação de carácter normativo), conduz à criação de um clima de simultânea competição entre os alunos e de aproximação compulsiva (mais ou menos violenta, mais ou menos subtil) de um padrão arbitrariamente considerado como normal.

A avaliação poderá ser assim considerada como *forma legal*, por constituir uma das bases da autoridade do professor, a que ele recorre e que evidencia o seu poder. Mas esse *poder* de que o professor está investido decorre também do facto de ele ser uma entidade que é tradicionalmente vista como detentora de um saber inquestionado, que decorre do domínio da cultura erudita que a escola é encarregada de transmitir. Toda a atmosfera que se vivencia na escola inculca nos alunos a ideia de que aquilo que o professor afirma é a "verdade". O clima que se traduz na fórmula "magister dixit", e que prioritariamente, se identifica com o exercício do poder de constringer de que fala Murphy (Murphy, 1982) atravessa permanentemente de forma subtil e bastante específica as situações tradicionais de educação formal.

A educação formal tem lugar em *instituições* do sistema educativo que também têm uma organização burocrática e espacial, bem como um conjunto de processos de funcionamento que não se encontram nem facilmente reunidas, nem com aquelas características, noutras instituições não educativas. Nas instituições onde se desenvolvem processos de educação formal pode-se identificar uma original combinação que resulta da oferta (compulsiva) do conhecimento científico, de socialização de acordo com as normas, de aquisição de cultura dominante e também da aquisição (portanto de preservação) da identidade nacional. E tudo ocorre num contexto organizacional de tempos e de espaços, através de formas de comunicação e com hierarquias de poder que são bastante específicas da instituição educativa.

Poderá assim admitir-se que, apesar de algumas semelhanças (que têm sido estudadas já em diferentes e numerosos trabalhos) as instituições onde tem lugar habitualmente a educação apresentam algumas diferenças em relação a outras instituições, como por exemplo as prisões, os quartéis, os hospitais, etc. E isto pode ser também observado no carácter híbrido das instituições educativas totais, como exemplo os seminários e os internatos que fazem, de certo modo, a "ponte" entre as instituições educativas de ensino regular e as restantes

instituições totais cujos objectivos prioritários não estão unicamente ligados à educação formal.

Também uma análise, mesmo superficial, evidencia o processo de formação de professores como ponto crítico deste sistema cuja *acção social* para além de consistir em socializar e domesticar, se institue como processo de transmissão de manutenção identidade nacional e da cultura dominante e como contribuição para a construção de um grupo corporativo informado de algumas homogeneidades.

#### 1.1.2 - *Que significados para a Educação Multicultural Crítica?*

Mas a análise anteriormente feita poderá ser ainda um pouco mais explorada. O quadro 2, sempre usado como instrumento heurístico, permite que se analise de outro modo (como hipótese de trabalho) a ideia de *a escola poder estar imbuida de algumas características de lugar estrutural*. No sentido de explorar e tentar discutir esta possibilidade, poderá em seguida admitir-se agora que *se a educação formal, em vez de estar fundamentalmente informada de característica de instituição reguladora e transmissora de valores tradicionais, for uma escola com preocupações emancipadoras, então as características que ela assumiria relativamente às diferentes dimensões anteriormente analisadas seriam diversas*. Mas, de acordo com o que anteriormente foi defendido, para que este exercício se possa considerar como tendo um significado de apoio à hipótese em análise, não será suficiente que essas características apresentem algumas diferenças formais. Como se acabou de dizer, o que se propõe aqui é discutir se haveria ou não alterações *significativamente profundas* nas características relativas às diferentes dimensões, se se tratasse agora de uma educação emancipadora, em vez de uma educação com características predominantemente reguladoras, domesticadoras. *A alteração que se propõe no tipo de educação, a fim de poder desenvolver este exercício, seria assim uma alteração muito profunda, das características dos processos educativos que sem grande risco, se poderá considerar uma*

*alteração paradigmática* e que, relativamente à maioria das situações actuais de educação formal parece representar uma utopia. Por outras palavras, este exercício só terá um significado de apoio à ideia de que a escola poderá ser considerada como tendo algumas características de lugar estrutural se, neste caso, as características assumidas em relação às diferentes dimensões forem também importantes, estrutural e filosoficamente bem diferentes; só poderá ser considerado como tal, se se identificar a possibilidade de ocorrerem efeitos significativos, profundos, em características relativas aos formandos socializados no âmbito deste diferente quadro teórico-ideológico. E é isso que parece sugerir a análise feita neste sentido que se regista, agora no Quadro 3, e que, como se pode ver contém alguns elementos que parecem apoiar a hipótese anteriormente formulada.

Como é evidente, este raciocínio sairia muito mais reforçado se se desenvolvessem alguns trabalhos empíricos a relativos a esta questão: estudos longitudinais do devir, como cidadãos, de pessoas que se alfabetizaram com Paulo Freire seriam, por exemplo, muito interessantes. No entanto neste sentido poderá admitir-se por exemplo que terá algum significado o aumento de votantes (de 800.000 para 1.000.000 em 3 anos) que teve lugar em Sergipe com as campanhas de alfabetização por ele organizadas.

Num nível agora muito mais restrito, estudos feitos sobre algumas características do processo educativo que tem lugar em escolas portuguesas em que a prática está informada por este tipo de preocupações, parecem também fornecer dados que apoiam a possibilidade de que a nível das diferentes dimensões, os resultados da educação tenham outras características do tipo das que adiante se refere (cf. Araújo, D., )<sup>3</sup>.

No mesmo sentido mas relativamente a situações de educação menos formais ou não formais, também estão a ser objecto de análise histórias de vida de pessoas cuja existência parece ter sido profundamente marcada pela aquisição de saberes (eruditos) veiculados

---

<sup>3</sup> V. Deolinda Araújo, "A construção da Ponte entre a Escola e a Vila: um olhar sobre uma escola na sua relação com a comunidade" (Título provisório), Tese de mestrado em desenvolvimento na Fac. de Psicologia e C. da Educação da U.P.

habitualmente pela escola e que foram entendidos por aqueles que os adquiriram como instrumentos de sobrevivência na sociedade dominante (cf. Madeira, R., "Histórias de Descoberta de Limites e Possibilidades da Educação - enquanto promessa e prática de emancipação" Dissertação de Doutoramento, em elaboração na Fac. de Psicologia e Ciências da Educação da U.P.; Cortesão, L. e Magalhães, A., Em Busca de Significados para Educação em Lugares Estruturais? (Título provisório de um projecto em desenvolvimento).

Quadro 3

Análise de características de uma Educação emancipadora

(Se o processo de educação formal fosse também considerado como lugar estrutural)

| Dimensões<br>Lugar<br>Estrutural | Ação Social   | Instituições   | Dinâmica do<br>Desenvolvimento              | Forma de Poder            | Forma Legal               | Forma<br>Epistemológica |
|----------------------------------|---|--|---|---------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Educação<br>emancipadora         | Bilinguismo<br>Cultural<br>Conscientização<br>e Cidadania | Projectos de<br>Educação<br>multicrítica<br>Instituições de<br>educação<br>formal com<br>orientações<br>emancipatórias | Maximização da<br>hermenêutica<br>diatópica | Partilha<br>Reciprocidade | Negociação de<br>direitos | Investigação-<br>Ação   |

Relativamente às seis dimensões que são consideradas na análise de Sousa Santos poderá admitir-se que as características que assumirá uma educação emancipadora serão as seguintes:

A *acção social* deste tipo de escola que poderá constituir uma contribuição para que os esforços da educação sejam orientados no sentido de desenvolver nos formandos uma consciência crítica face a problemas da sociedade em que se movimentam e também uma consciência das suas possibilidades de agir nessa sociedade como cidadãos. Tenderá a contribuir para armar os grupos minoritários com um "bilinguismo cultural"<sup>4</sup> que contribua para que procurem viver (e não se limitarem a tentar sobreviver) na sociedade dominante, (de que farão uma leitura crítica) mantendo contudo uma auto-estima (que cada vez mais se revela crucial) relativamente às suas raízes sócio-culturais de origem. (Cf. Cortesão, et al, 1995)

<sup>4</sup> Conceitos a desenvolver nos "Textos Indutores" que se apresentam adiante

*As instituições* em que tal educação poderá ir acontecendo terão de abandonar a actuação normalizadora e domesticadora de que com frequência estão actualmente informadas, terão de ser mais flexíveis, mais atentas à realidade social, mais abertas do que o que acontece na generalidade das instituições educativas de hoje. Terão de ter, sobretudo, uma filosofia e de adoptar práticas informadas por uma posicionamento crítico atento também à diversidade e aos problemas de poder que se jogam no acto educativo. E, evidentemente, é ainda utópico imaginar, que na actualidade, isto possa acontecer de forma evidente e sistemática em todo um sistema educativo. Mas vai ocorrendo já, aqui e ali, em situações onde se reúnem algumas condições, das quais será talvez de destacar a presença empenhada de professores "não daltónicos"<sup>4</sup> face à diversidade sócio educativa dos alunos com que trabalham.

Uma educação emancipadora tenderá a conduzir a uma *dinâmica de desenvolvimento* adversa a comportamentos e decisões etnocêntricas e que, ao contrário, dará uma maior ênfase à consciência da incompletude cultural de cada grupo sócio-cultural face aos restantes grupos, contribuirá portanto para o desenvolvimento de uma hermenêutica diatópica, (Cf. Sousa Santos, 1997) na análise de diferentes problemas com que qualquer cidadão ou grupos de cidadãos se confrontam no quotidiano das suas práticas sociais.

A partilha de saberes, a reciprocidade, procurará substituir a submissão acrítica à cultura e ao conhecimento dominante que são eleitos como *a cultura* e *o conhecimento* a adquirir, por serem os únicos a quem é reconhecida validade. Assim sendo, a *forma de poder* que (entre outras coisas) o saber confere não será exclusivamente exercida pelo formador sobre os alunos, mas será antes objecto de uma busca de conhecimento e de reconhecimento da validade das diferentes contribuições dos diferentes saberes de que os formadores e formandos são portadores e que uma *forma legal* não normalizadora e não repressiva, terá de valorizar.

As alterações que, teoricamente, parecem poder ocorrer na educação relativamente às diferentes dimensões consideradas se o sentido, a filosofia e as finalidades do processo se alterarem dramaticamente (como ocorreria se em vez de uma educação domesticadora se passasse a implementar uma educação emancipatória) afiguram-se, realmente, como sendo muito profundas. Ora o facto de teoricamente, uma alteração profunda da natureza filosófica e ideológica da educação parecer implicar a ocorrência de características tão diferentes do processo educativo a nível das seis dimensões consideradas, parece constituir um apoio à hipótese de que se podem identificar na educação algumas características de lugar estrutural. Por outro lado e como já se referiu, alguns dados que parecem poder identificar-se em certas situações de terreno em que tem lugar processos educativos emancipatórios parecem também apontar para um apoio à hipótese em apreço.

### 1.1.3 - *Que significados para uma prática informada pela investigação-acção?*

Mas não será esta a única conjectura que se pode elaborar através do exercício que se acaba de fazer no quadro de uma educação emancipatória: é que a, possibilidade de (como adiante se procurará evidenciar) identificar os saberes a partilhar através de um olhar não daltónico<sup>5</sup> (Cf. Cortesão, e Stoer, 1996), a produção de conhecimento de tipo sócio antropológico sobre o arco-íris de culturas que os alunos constituem, e a possibilidade de produzir conhecimento pedagógico ao elaborar dispositivos pedagógicos<sup>5</sup> que se apresentam como instrumentos indispensáveis para desenvolvimento nos formandos de um bilinguismo cultural<sup>6</sup>. Este bilinguismo cultural, que é sobretudo urgente nos grupos sócio-culturais minoritários só parece possível de ser conseguido no âmbito de um quadro informado pela teoria crítica e através do apoio teórico, de práticas e de orientações de trabalho decorrentes da investigação-acção. Tudo de facto leva a crer (e esta questão será retomada adiante) que a investigação-acção favorecerá a possibilidade, de que, de uma

---

<sup>5</sup> Conceitos a desenvolver nos "Textos Indutores" que se apresentam adiante

"forma lúcida, se possa desenvolver a intervenção identificada como a necessária para "aquela" situação que se enfrenta num dado momento (cf. Cortesão, e Stoer, 1995, Cortesão e Stoer, 1996). Assim sendo, de acordo com o que se tem vindo a defender, *mais do que uma metodologia diferente, a investigação-acção corresponderá a uma nova forma epistemológica no quadro de um outro paradigma que informa um diferente posicionamento científico e ideológico de investigadores e de práticos no campo sócio-educativo.*

Educação multicultural crítica e investigação-acção estarão assim ligadas pelo significado que assumem uma para a outra. E, embora se possa correr alguns riscos de que se possa considerar que se está a utilizar uma argumentação tautológica, este tipo de análise parece também fornecer alguns indícios de que a educação multicultural crítica constitui uma alteração paradigmática à educação tradicional. Isto acontecerá do mesmo modo que a investigação-acção, como afirma Ardoino, mais do que uma alteração metodológica constitui também uma mudança de paradigma de pesquisa, paradigma esse particularmente adequado a situações em que, como se viu, se torna crucial a fecundação mútua e permanente da pesquisa pela acção e da acção pela pesquisa.

## Referências Bibliográficas

- . Althusser, L., (1980). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Lisboa: Biblioteca Universal Presença, (3.ª ed.)
- . Araújo, D., *A Construção da Ponte entre a Escola e a Vila: um olhar sobre uma escola na sua relação com a comunidade* (Título Provisório), Tese de Mestrado (em desenvolvimento) na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da U.P.
- . Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*, (vol. 1) London: Rowledge and Kegan Paul
- . Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*, (vol. 3) London: Rowledge and Kegan Paul - (2.ª ed.)
- . Birksted, J.K., (1975). *School Performance Viewed from the Boys*, *Sociological Review*, pp. 63-77
- . Bourdieu, P., Wacquant, J.D., (1992). *Réponses*, Paris: Seuil
- . Bowles, S., and Gintis, H., (1982). *Capitalismo e Educação nos Estados Unidos*, in Grácio, S., e Stoer, S., *Sociologia da Educação, Antologia*, Lisboa: Livros Horizonte
- . Callewaert, S., (1998). *Philosophy of Education, Frankfurter Critical Theory and the Sociology of Pierre Bourdieu, Society Education and Curriculum*, Copenhagen, Department of Education, Philosophy and Rhetoric
- . Cortesão, L., (1994). *Quotidiens 'Hors Norme' par les Recits des Enfants*, *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles; 1/2, pp. 103-115
- . Cortesão, L., Amaral, M.T., Carvalho, M.I., Casanova, M.J., Lopes, P., Monteiro E., Ortet, M.J., Pestana, I., (1995). *E Agora tu Dizias Que, Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*, Porto: Afrontamento
- . Cortesão, L.; Stoer, S., (1995). *Projectos: Percursos e Sinergias no Campo da Educação Inter-Multicultural*, Relatório Final, Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação U.P.

- . Cortesão, L.; Stoer, S., (1996). Interculturalidade e Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte entre Culturas, *Inovação*, n.º 9, pp. 35-51
- . Cortesão, L.; Magalhães, A., (no prelo). Em Busca de Significados para Educação em Lugares Estruturais - Título provisório de um Projecto em desenvolvimento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da U.P.
- . Freire, P., (1965). Educação como Prática de Liberdade, Rio de Janeiro: Paz e Terra
- . Freire, P., (1975). Pedagogia do Oprimido, Porto: Afrontamento (2.ª Ed.)
- . Fritzel, C., (1987). On the Concept of Relative Autonomy in Educational Theory *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 8, n.º 1, pp. 23-35
- . Madeira, R.; Histórias de Descoberta de Limites e Possibilidades de Educação enquanto Promessa e Prática de Emancipação - Dissertação de Doutoramento em elaboração na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da U.P.
- . Mollo, S., (1994). Diversité et Unité d'un Temps Libre Très convoité: les vacances des enfants, *Revue de L'Institut de Sociologie*, Bruxelles: Univ. Libre de Bruxelles, 1/2, pp. 85-102
- . Murphy, R., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., (1982). Power and Autonomy in the Sociology of Education, *Theory and Society*, vol. 11, n.º 2, March 82, pp. 179-203
- . Rutter, M., (1982). Fifteen Thousand Hours, Secondary Schools and Their Effects on Children, G.B.: Open Books, (4.ª ed.)
- . Sousa Santos, B., (1995). Toward a New Common Sense, London: Routledge
- . Stoer, S., Araújo, H., (1992). Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia, Lisboa: Esher

## 1.2 - Desigualdade, exclusão e o processo educativo

### 1.2.1 - *Desigualdade, exclusão e o processo de desenvolvimento capitalista*

Num artigo recente, Boaventura Sousa Santos (Sousa Santos, 1995, artigo policopiado) fez uma estimulante análise sobre a origem de situações de desigualdade e de exclusão que ocorrem, frequentemente, na sociedade moderna. Será interessante recordar o caminho teórico por ele percorrido, pois que esse trajecto abre pistas desafiadoras para uma tentativa de compreensão de alguns dos problemas com que nos deparamos no campo educativo. Assim sendo, ir-se-á começar por referir, de forma abreviada, algumas das reflexões que ele produziu no seu trabalho.

Nesse texto, Sousa Santos começa por chamar a atenção para que, apesar da desigualdade e da exclusão estarem intrinsecamente ligadas ao próprio processo da modernidade, contraditoriamente ambas as situações são, na actualidade, consensualmente reconhecidas e classificadas, pelo menos ao nível da retórica, como "não legítimas". Assim sendo, a Sociedade e o Estado são forçados a fazer aquilo que designa por "gestão controlada" destes dois fenómenos. É que, apesar de (como atrás se referiu) a desigualdade e a exclusão estarem indissociavelmente ligadas ao processo de desenvolvimento capitalista, essa mesma Sociedade e o Estado não podem permitir a si próprios tolerá-las de forma explícita, e sobretudo não podem deixar transparecer que, eventualmente, têm até alguma possibilidade de tirar partido delas. Por seu lado, as Teorias da Reprodução evidenciam, à sociedade, o modo como o funcionamento da escola pode ser funcional à manutenção de uma estrutura e um funcionamento da sociedade que se tornam essenciais à própria natureza do Estado Capitalista. Esta articulação funcional tem lugar em contextos em que, concomitantemente, é necessário que o Estado legitime aos olhos dos cidadãos a sua actuação, as suas opções e portanto as relações que estabelece com as diferentes instituições. Também Offe explica que o Estado se vê obrigado a desenvolver uma hábil

manipulação entre o que é legítimo (e pode ser mostrado e afirmado) e aquilo que é forçado a permitir (ou até estimular) pois que irá contribuir para a sua própria sobrevivência (Cf. Offe, 1975). Assim ele explica, com clareza que "...só se (e só enquanto) o Estado Capitalista, através de vários mecanismos institucionais, consegue transmitir uma imagem de uma organização de poder que visa os interesses comuns e gerais da sociedade, que permite um acesso igualitário ao poder, que é receptivo a solicitações justas - só então o Estado pode funcionar na sua relação específica de acumulação. Isto é equivalente a dizer que só pode funcionar como Estado Capitalista recorrendo a símbolos e recursos de apoio que ocultam a sua natureza de estado capitalista. A existência de um Estado Capitalista pressupõe uma negação sistemática da sua natureza de Estado Capitalista. (Offe, 1975, pg. 127)

É também sabido e evidenciado através de numerosos trabalhos empíricos que os problemas do insucesso escolar de abandono da escola, o desinteresse pelas propostas educativas oficiais, o conseqüente não cumprimento da escolaridade obrigatória e a posterior iliteracia são muito mais pesados nos grupos sócio-culturais minoritários. Se interpretadas de acordo com a análise de Offe, estas situações constituem um exemplo do funcionamento de um Estado Capitalista que funciona de acordo com as características acima referidas. Elas relacionam o sistema educativo com a manutenção do baixo estatuto social dos grupos que se apresentam na escola já como minoritários em termos de poder. Porém este será também um tipo de efeito que, segundo Offe, (porque não é legitimável) tenderá a ser ocultado.

Sendo desigualdade e exclusão ambos "sistemas de pertença hierarquizada" na sociedade, essa pertença (segundo Sousa Santos - op. cit.) manifesta-se na sociedade de diferentes maneiras: no caso das situações de diversidade, pela integração subordinada; no caso das situações de exclusão através de decisões de afastamento de expulsão ou de eliminação dos grupos minoritários. Por outras palavras, num caso de desigualdade esses grupos são tolerados e mantidos na sociedade dominante, embora essa aceitação tenha lugar através de uma posição de sujeição que permitirá a sua presença funcional e/ou a sua exploração

por essa sociedade: este será o caso de trabalhadores indiferenciados que constituem a mão de obra barata, ou dos trabalhadores migrantes. No caso da exclusão, é diferente a relação da sociedade dominante com o grupo que é objecto dessa exclusão: já não é tolerada a presença desses grupos e considera-se inaceitável ou mesmo impossível a convivência com eles, razão pela qual serão expulsos ou eliminados. Foi o que aconteceu, por exemplo, com os Judeus na Alemanha nazi ou com os Índios nos U.S.A..

Referindo-se a Marx como sendo o grande teorizador de situações e de processos de desenvolvimento de desigualdade e a Foucault como grande teorizador dos processos e das situações de exclusão, Sousa Santos compara alguns aspectos que poderão identificar-se relativamente a cada um destes dois fenómenos. E salienta que, apesar de terem em comum o facto de serem ambos sistemas de hierarquização social, esses fenómenos apresentam algumas características distintas: por exemplo, enquanto que a desigualdade é essencialmente um fenómeno sócio-económico, a exclusão será, sobretudo (embora em muitos casos possa não o ser ou pelos menos não o ser integralmente) um fenómeno sócio-cultural; ainda, como já atrás se referiu, a pertença social hierarquizada é conseguida (também segundo Sousa Santos), nas situações de desigualdade, por meio de uma integração subordinada: "quem está em baixo está dentro; a sua presença é indispensável" afirma ele, enquanto que na exclusão "quem está em baixo está fora" (op. cit., pg. 2). Assim sendo o grau extremo de desigualdade irá traduzir-se na escravatura, enquanto que o grau máximo da exclusão conduzirá ao extremínio, à eliminação.

Habitualmente, explica também Sousa Santos, a exclusão vai sendo construída através do estabelecimento de limites e de regras que não poderão ser transgredidas e a partir das quais, arbitrariamente, será estabelecido o que é normal e o que é aceitável e também o que é desviante, portanto proibido. O que é interdito, decidirá quem irá, arbitrariamente, ser objecto de eliminação: será assim eliminado quem não se situa dentro do estabelecido como sendo normal, e quem transgride os limites do aceitável. A desigualdade, ao contrário, integra, submetendo. Os seus mecanismos permitem a coexistência do dominante com o

grupo submetido no mesmo espaço/tempo, desde que este último seja submisso e silencioso. Neste caso o grupo submetido é mesmo tolerado como adequado ao bom funcionamento do sistema.

É evidente que estas tentativas de caracterização de situações de desigualdade e de exclusão correspondem a um ensaio de descrição de dois tipos ideais artificialmente separados. Na realidade eles poderão articular-se e interagir: "As práticas sociais, as ideologias e as atitudes combinam a desigualdade e a exclusão, a presença subordinada e o interdito", afirma Sousa Santos (op. cit., pg.4).

São disto exemplo múltiplas situações de racismo e de sexismo: de facto, ao serem rejeitados e excluídos, certos grupos conseguem apesar de tudo integrar-se, logrando subsistir na sociedade dominante. É que, mesmo sendo tidos como inaceitáveis, como inferiores, são apesar de tudo, por vezes, simultaneamente encarados como funcionais à relação que existe entre trabalho e capital no mundo moderno. Como afirma Wallerstein, racismo e sexismo integram "um par simbiótico" e "a sua dosagem correcta tornou possível o funcionamento do sistema" (Cf. Wallerstein, 1990, pg. 39). Constitui disto um exemplo extremo o caso do apartheid na África do Sul em que os negros excluídos, segregados da vida da cidade "branca" eram, simultaneamente, nela utilizados como mão de obra até bem aceite, se convenientemente submissa.

### 1.2.2 - *Desigualdade, exclusão e o sistema educativo*

Este tipo de análise parece apresentar-se como promissora para se iniciar uma tentativa de compreensão de alguns significados de problemas relativos ao processo de escolarização.

Já em trabalhos anteriores (Cortesão e Stoer, 1996) (Cortesão, 1998) se chamou a atenção para efeitos que decorrem de se ter procurado responder ao fenómeno do advento da escola de massas que foi progressivamente acontecendo com a modernização, recorrendo a processos de massificação do ensino.

De facto, a escola, sobretudo em relação com o fenómeno da modernização, tem vindo a ser confrontada não só com um número crescente, mas também com um leque cada vez mais diferenciado de alunos. Face ao fenómeno do progressivo aumento do número dessas crianças, de adolescentes e jovens que se escolarizavam, esta instituição foi recorrendo a estratégias de estruturação de espaço e ao estabelecimento de regras de organização do seu funcionamento que tornaram possível a poucos professores atender, simultaneamente, a muitos alunos. Assim, estes foram agrupados em classes mais ou menos numerosas, mais ou menos homogéneas; instituíram-se códigos simples e eficazes para comunicar com esta população numerosa: toques de campainha para indicar que chegou o momento de entrar e sair da aula, ou para assinalar que se atingiu o limite de tolerância de eventuais atrasos. Estabeleceram-se hierarquias de poder e distribuição de papéis entre os docentes. Foram-se elaborando regulamentos de funcionamento da instituição e regulamentos disciplinares que deverão ser do conhecimento de todos e obedecidos por todos. Os currículos foram-se fragmentando em áreas cada vez mais estanques, as classificações tornaram-se progressivamente mais fortes (cf. Bernstein, 1990). E, sobretudo, recorreu-se, cada vez com mais insistência, à avaliação (também ela fortemente codificada) como reguladora de comportamentos e de aprendizagem, pois que ela permite punir e premiar.

Também, como aliás mostrou Foucault a propósito das prisões (cf. Foucault, 1975), a organização panóptica de espaços passou a permitir que, com facilidade se possa "vigiar e punir", se necessário, o comportamento dos alunos: o professor passou a dispor de um estrado do alto do qual pode ver todos os alunos, alunos esses que se dispõem, ordenadamente, em filas de carteiras. Por sua vez os alunos só podem ver as costas dos colegas, e um pouco acima (simbolicamente) o professor no seu estrado e na sua grande secretária. Mais acima ainda, na parede, também simbolicamente, ainda por vezes se encontram, mesmo agora, símbolos da autoridade política e/ou religiosa, constituindo um apoio não explícito, mas nem por isso menos significativo, à autoridade do professor. Não pode esquecer-se quanto o professor é em parte concebido como "representante" do Estado e da Nação, e como

(sobretudo durante o período da ditadura nacional) era concebido como "delegado" destas entidades.

Só que o aumento do número de alunos foi sendo acompanhado de um acréscimo da diversidade desses mesmos alunos. Sobretudo obedecendo a determinações decorrentes de fenómenos vários de modernização e de globalização, a alfabetização generalizou-se à maioria das crianças adolescentes, facto a que se seguiu o progressivo alargamento do período de escolaridade obrigatória. Públicos nunca antes escolarizados, ou de muito baixo índice de escolarização, começaram a ter uma presença significativa nas escolas. Alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas, de meios rurais, de zonas suburbanas, de zonas piscatórias e ciganos, começam progressivamente a constituir uma parte importante do público discente.

Mas não é só ao alargamento da escolarização a grupos portugueses não habitualmente escolarizados (mas que viviam em território nacional) que pode atribuir-se a razão da progressiva diversificação do público escolar: para além de emigrantes de 2.ª e 3.ª geração que retornam, e ainda migrantes de diferentes etnias que chegam, a própria sociedade (e isto ocorre de forma generalizada, não é um fenómeno exclusivo de Portugal) a própria sociedade, dizia-se, é sede de fenómenos que conduzem a que ela se diversifique, se complexifique progressivamente. Para entender um pouco melhor essa complexidade de que se reveste este fenómeno será de reflectir sobre o que se passa entretanto, em termos de afirmação da diferença, a nível da sociedade em geral.

Num trabalho ainda não publicado, Wieviorka (no prelo) refere que se podem considerar quatro lógicas segundo as quais nas sociedades, em geral, se podem progressivamente ir afirmando as diferenças culturais, facto que, portanto, contribuirá para a existência e até para o aumento progressivo da diversidade. A primeira dessas lógicas de afirmação decorre da presença de grupos que, existindo numa dada zona, numa época anterior àquela em que os grupos dominantes se lá instalaram, procuram afirmar a sua identidade a partir de um sentimento de legitimidade histórica. (Este será, por exemplo o caso dos Índios na América ou

dos Mahori na Nova Zelândia). A segunda corresponde ao sentimento de identidade que experimentam e exprimem grupos de migrantes vivendo noutra sociedade e que mantêm, de forma explícita, as suas raízes e manifestações culturais (será o caso dos Árabes em França, dos Cabo Verdianos em Portugal, dos Chineses na América do Norte ou em Londres, etc.etc.). A terceira é relativa a grupos que, vivendo embora há muito em sociedades dominantes, mantêm e reproduzem as suas características culturais (este será, por exemplo o caso dos Ciganos). O quarto (que interessa agora especialmente considerar) constitui um fenómeno intimamente relacionado com as actuais condições em que os processos de globalização coexistem (e são mesmo responsáveis) pelo aparecimento de algumas situações de localização (cf. Sousa Santos, 1995). Este fenómeno irá gerar situações complexas de interacção de grupos e sub-grupos que vão emergindo, tornando-se visíveis. Como sintetiza Wiewiorka "contrariamente ao que se pensa, (as sociedades) tendem a fragmentar-se muito mais do que homogeneizar-se sob o impacto da globalização da economia"... "No mundo contemporâneo que uns classificam de hipermoderno, outros de post-moderno outros ainda da desmodernização, a diferença cultural é o fruto de uma invenção permanente em que as identidades se transformam e se recompõem e onde não existe nenhum princípio de estabilidade definitiva..." (Op. cit pg. 13).

Recorrendo a estas explicações é possível entender porque é que a sociedade actual está num processo progressivo de complexificação. Assim sendo, como atrás se afirmou, o fenómeno de diversificação que está a ter lugar na escola não será só decorrente do facto de a escola obrigatória forçar um número maior de alunos a um processo mais longo de escolarização. Esse maior número de alunos já não inclui quase só a classe média urbana como acontecia há relativamente pouco tempo mas respeita a um leque social mais vasto de uma sociedade que está, *como se viu, ela própria um processo de diversificação, de complexificação.*

Ora, nesta sociedade que se complexifica, concomitantemente alguns tipos de situações conflituais emergem cada vez com mais frequência e cada vez com mais violência. Ao ir-se

instalando a diversidade na escola cresceram os problemas a enfrentar: os alunos, que, como se disse, não são já maioritariamente oriundos de classes médias urbanas, (sendo portanto social e culturalmente muito diversificados) começaram a subverter a ordem, arbitrariamente estabelecida por essa mesma classe média e facilmente aceite, até então, mesmo pelos grupos que nessa cultura existiam em menor número na escola. Passando agora, em muitas escolas, a constituir majorias (em termos numéricos) eles romperam com o interdito, introduziram no espaço escolar comportamentos diferentes dos considerados (através de regras estabelecidas etnocentricamente pela classe média que concebe e orienta a escola) como "normais". E perante populações discentes que explosivamente se diversificam, a escola continuava (e na maioria dos casos ainda continua) obstinadamente a oferecer propostas inalteradas de actividades de ensino/aprendizagem. Continuava além disso (e ainda, geralmente, continua) a orientar-se pelos mesmos regulamentos, exigir as mesmas normas de conduta. Os problemas e conflitos daqui decorrentes foram-se tornando cada vez mais evidentes, mais agudos, mais difíceis de resolver.

Durante muito tempo, porém, os efeitos destes conflitos continuaram a verificar-se dentro de limites que, embora incómodos, poderiam até, de certo modo, ser considerados funcionais ao sistema: tal como tinha acontecido até então, a escola no âmbito do seu funcionamento regulador, penalizava (e penaliza ainda) o não conformismo ou mesmo o afrontamento explícito do interdito, recorrendo a regras disciplinares. Por outro lado geria (e gere), penalizando através da avaliação a dificuldade ou a incapacidade de atingir os níveis de aprendizagem impostos, bem como o desinteresse pelo que o currículo oficial considera importante adquirir. Em consequência foram-se agravando as já conhecidas situações de insucesso, bem como o abandono e portanto mesmo o não cumprimento da escolaridade obrigatória.

Se na linha proposta por Sousa Santos se retomar a hipótese anteriormente apresentada de pertença social hierarquizada pela exclusão, poderá compreender-se que estamos face a uma situação em que, num dado contexto sócio-cultural, se tinham afinal estabelecido

"limites, fronteiras, interditos" com que grupos minoritários de alunos têm dificuldade em conformar-se. Por transgredirem as regras, quer de comportamento quer de consecução de níveis de saberes arbitrariamente estabelecidos como essenciais, estes alunos são "legalmente" excluídos do sistema educativo. Mas o que é interessante notar é que essa eliminação, que tem lugar no contexto sócio-cultural do Sistema Educativo e que, poderíamos considerar, corresponde, neste contexto a um "extermínio", se irá traduzir, no seu "renascimento" noutra universidade. Esse renascimento ocorria (e, em parte ocorre) no mercado de trabalho surgindo agora os "eliminados" sob a forma de trabalhadores não diferenciados, que iam (e vão) constituir em grande parte a legião de mão de obra barata necessária ao funcionamento do sistema sócio-económico. A sua subordinada pertença (agora a este universo sócio-económico) integrava-os rapidamente na situação de desigualdade anteriormente referida.

Assim sendo, poderá admitir-se (e muitos trabalhos, aliás têm já evidenciado esta ideia [cf. por ex: Perrenoud, 1984]) que a escola ocupava (e ocupa) um lugar de fronteira, combinando efeitos de tipo sócio-cultural e sócio-económico, criando e/ou sobretudo reproduzindo situações de desigualdade social a partir de fenómenos de exclusão do universo sócio-cultural dominante que vigora e estrutura a escola. Essa exclusão sanciona, justifica portanto (meritocraticamente) a diferença que dela decorre. Nesse sentido, a análise do fenómeno de exclusão proposta por Foucault, ajuda-nos também a compreender melhor o funcionamento de uma escola que respeita à exclusão de grupos minoritários através do insucesso escolar. Ajuda-nos ainda a compreender como é que essa exclusão se traduz em desigualdade sócio-económica, tal como Marx a analisou.

### 1.2.3 - *Da necessidade de, na escola, se fazer uma "gestão controlada da exclusão"*

Mas, numa época em que as grandes narrativas agregadoras se tendem a diluir, numa fase em estão cada vez mais frágeis muitas das instituições (exército, a igreja, a própria família,

etc.) que ofereciam formas de certo modo significativas de socialização normalizadora e uniformizadora, formas essas que contribuíam para a manutenção da identidade nacional, poderá compreender-se que, inesperadamente, o significado do papel da escola neste domínio vai progressivamente adquirindo maior relevância. Por outras palavras, naturalmente a Sociedade vai sendo forçada a depositar na Escola expectativas de que ela, de certo modo, possa colmatar com o seu funcionamento os espaços de socialização cada vez menos ocupados pelas outras instituições. Ora isto ocorre numa fase em que, conflitualmente, a Escola está particularmente vulnerável. De facto, ela debate-se entre situações contraditórias por ser, como se acaba de dizer, uma das poucas instituições que, em alguns países, reúne e socializa grandes grupos etários. Assim sendo, como se disse, será nela que depositam algumas expectativas de que, por exemplo, se possa manter e reproduzir a cultura nacional. Mas entretanto, como se viu atrás, simultâneamente esta instituição debate-se com dificuldades cada vez maiores, ao tentar enfrentar situações novas progressivamente mais complexas, trabalhando em condições mais difíceis, mais violentas e portanto enfrentando o problema de cada vez saber menos como proceder face a esta grande responsabilidade. Queixam-se aliás muitos alunos e professores que a violência convive com o dia-a-dia da escola, nos recreios, nos corredores, até mesmo nas salas de aula. Mas, na verdade, como poderia a própria escola não ser violenta se é, afinal, parte integrante de uma sociedade ela própria também violenta? Aliás essa violência que existe na sociedade é tão evidente que Tavares dos Santos (Tavares dos Santos, 1998)<sup>6</sup> ao, referir-se aos conflitos que se multiplicam em muitas escolas, explica que eles se limitam a trazer "para dentro da escola elementos de contemporaneidade". Mas a verdade é que nem a escola nem os professores estão preparados para lidar com este tipo de situações que, se percebe bem, têm tendência a acontecer sobretudo nas instituições em que o público é cada vez mais heterogéneo. É que a Escola foi concebida, e o próprio professor foi socializado (como cidadão e como profissional) no cruzamento de situações que o não tornam sensível à diversidade sócio

---

<sup>6</sup> José Vicente Tavares dos Santos, professor da Universidade de R. Grande do Sul, Director do Programa de Post-Graduação, numa conferência proferida no C.I.I.E., Fac. Psicologia e C. Educação da U. Porto em 1998

cultural explosiva que se afirma cada vez mais no interior da escola com que agora tem de trabalhar (Cortesão, Pacheco, 1991). Esta poderá ser uma das causas de que resulta (tal como será desenvolvido adiante) o que, em trabalhos anteriores designamos por "daltonismo cultural" (Cortesão e Stoer, 1996). Como já se referiu (e adiante será mais desenvolvidamente discutido), o professor "daltónico cultural" é aquele que não será sensível à heterogeneidade, ao "arco-íris de culturas" que tem nas mãos, quando trabalha com os seus alunos na escola. Assim sendo, vê-os como sendo todos idênticos, com interesses, saberes e necessidades semelhantes, não pensando que haja necessidade de diferenciar o currículo com que trabalha ou a relação pedagógica que estabelece. Aliás, o próprio contexto social da modernidade continua a pressionar no sentido de se adoptar esta insensibilidade. É isto de facto que ocorre numa sociedade cada vez mais heterogénea em que, como afirma Sousa Santos "em vez do direito à diferença, a política da homogeneidade cultural impõe o direito à indiferença". (Sousa Santos, 1997)

Porém este grande problema agudiza-se e tem vindo a alterar-se, pode dizer-se que mesmo qualitativamente: se até há relativamente pouco tempo a passagem de "excluído" do Sistema Educativo a "desigual" (numa situação de integração subordinada) se processava, como se afirmou há pouco, em níveis funcionais à organização do mundo moderno, a verdade é que, por razões várias, esta situação começou a modificar-se assumindo mesmo contornos potencialmente ameaçadores. *Em primeiro lugar*, como foi já referido, porque a insatisfação, as dificuldades, o desinteresse dos alunos se foram entretanto traduzindo na escola também em situações reais e perturbadoras de turbulência e de violência verbal e até física: aliás em muitas situações, alunos e professores passaram a sentir-se mal, numa escola que por vezes mostra, ela própria, sinais evidentes de degradação. E este mal estar passou também a ser reconhecido e discutido publicamente, por vezes em termos, aliás, geralmente bastante absurdos. É vulgar, por exemplo, ouvir comentários (discutíveis) a pessoas que atribuem a si próprias não só o domínio de um "conhecimento real" do que se passa a nível da educação (e que frequentemente decorre somente do contacto com a experiência na

escola de alguns familiares ou conhecidos) e que também afirmam ter capacidade de analisar a mesma realidade; mas, também esta capacidade de "análise" que admitem ter, frequentemente decorre de uma comparação directa com o que se pensava no "seu tempo", comparação essa realizada num clima do "fui-o outrora, agora" (Pessoa, F., 1942) não analisada nem fecundada por uma bagagem teórica suficiente, sendo portanto geralmente formulada directamente a partir do senso comum. Nesses casos é habitual ver atribuir, unilateralmente, a causa de todos os problemas (situados, como se viu, no entrecruzar de uma tão grande complexidade), ou à "incompetência" e à "incapacidade" dos professores, ou à "indisciplina" resultante de uma "má educação da juventude de hoje" ou, de uma forma vaga e generalizada, às escolas que "já não são o que eram", disciplinadoras, rigorosas e exigentes. *Em segundo lugar*, a situação social assume contornos ameaçadores, porque, com as actuais dificuldades de emprego, conduz a que os alunos que saem da escola já não sejam somente encaminhados para integração no sistema social em situações de vir a constituir mão de obra barata. Tendo a própria situação social sofrido alterações, os excluídos da escola (e não só eles) são também excluídos do sistema. E, em parte, isto acontece porque eles não encontram um lugar no mercado de trabalho mesmo como trabalhadores não diferenciados. Também esta situação é analisada por Sousa Santos relativamente à sociedade quando afirma que "o trabalho ou a falta dele, passa a definir mais as situações de exclusão do que as situações de desigualdade" ..."o trabalho perde a eficácia como mecanismo de integração num sistema de desigualdade para passar a ser um mecanismo de reinserção num sistema de desigualdades." E Boaventura Sousa Santos fala até da existência de uma "metamorfose do sistema de desigualdade em sistema de exclusão" (Sousa Santos, 1995).

Face à gravidade e complexidade destes problemas, começou finalmente a desenhar-se, oficialmente, uma tímida dúvida, alguma inquietação, e uma certa fragilidade começou a tomar corpo e a tornar-se visível no próprio sistema até então tão seguro de si, relativamente ao que se propõe realizar e procura implementar através do próprio processo educativo.

Foram assim surgindo algumas interrogações face à tal intransigência obstinada da escola em se manter inalterada (no que respeita a normas e regulamentos) e com uma oferta única e constante (de situações de aprendizagem) a um público que cada vez se diversifica mais. Tornou-se deste modo evidente a necessidade de, mesmo (e já) ao nível da educação, se iniciar uma "gestão controlada da exclusão" (Sousa Santos, 1995, pg. 18) produzida pela escola, mesmo antes de se terem conseguido respostas satisfatórias para os problemas sociais que, sabe-se, constituem um problema de fundo. Porém a maior parte das vezes isto tentou-se através de medidas que, terá de se admitir, propõem afinal, unicamente, as mudanças necessárias para que não ocorram grandes convulsões sociais. Trata-se somente daquilo que J. Chabaux classificaria como propostas "reformistas moderadas" e que consistem afinal, como se disse, em mudar o mínimo necessário para que não ocorram grandes mudanças. (cf. Chabaux, 1977)

#### 1.2.4 - *Educação multicultural, uma tentativa de "gestão controlada da exclusão"?*

Considerando no contexto anteriormente referido poderá compreender-se que projectos que chamam a atenção para a existência de diferentes culturas através de programas de educação multicultural tenham começado subitamente a surgir quer na periferia, quer no centro do Sistema Educativo (cf. Leite, 1998). Eles constituem, geralmente, tentativas de contribuir para, pelo menos, conter o aumento em quantidade e gravidade das situações-problema com que a escola se debate.

Pode, porém admitir-se que esta "gestão controlada" dos fenómenos de exclusão educativa ocorre na escola através de propostas paralelas das soluções neo-liberais implementadas na sociedade para enfrentar os problemas económicos. Elas correspondem ao que Sousa Santos designaria por *propostas subparadigmáticas de solução*. E para além disso corporizam propostas de actuação cujos efeitos são múltiplos, de significados nem sempre explícitos, às vezes até contraditórios e a que, portanto, é necessário, mesmo crucial, estar atento.

Estas propostas constituem uma viragem *aparentemente* acentuada em relação às posições anteriormente adoptadas, viragem essa que importará saber analisar e gerir: é que de uma preocupação oficialmente preconizada e que consistia, essencialmente, em valorizar tudo o que nos unia e une (e isto ocorria sobretudo numa época em que um "Império Colonial" representava uma enorme heterogeneidade, heterogeneidade essa que se procurava fazer ignorar por motivos políticos) passou-se, pelo menos na retórica dos documentos emanados do Centro do Sistema, a aceitar e a referir explicitamente a existência real de diferenças (cf. Leite, 1998). Mas geralmente isto fez-se e faz-se, na escola, através daquilo que se poderia designar pela folklorização dessas diferenças. Olha-se, trabalha-se e valorizam-se os aspectos, as manifestações visíveis das culturas (danças, cantares, formas de alimentação, etc.). Ora a simples constatação das diferenças, a adopção acrítica de um relativismo cultural (que se traduz por uma aceitação incondicional da diversidade), coexistindo com a ausência de análise das relações de poder sempre envolvidas nas situações em que diferentes culturas coexistem no mesmo espaço, tudo isto comporta também certos riscos.

Na verdade, outros trabalhos que se foram desenvolvendo na área da educação inter e multicultural, (V., Cortesão et al, 1995, Cortesão e Stoer, 1997) foram evidenciando de forma bastante convincente que não basta (embora isto seja também importante) preservar a identidade cultural dos diferentes grupos. Não proteger esta identidade, destruí-la (e com ela contribuir para destruir a auto-imagem grupal) é, como se viu atrás, um risco que a análise da situação actual das escolas aconselha a não correr. Mas não será também um risco menor limitar-se a preservá-la (especialmente se se recorre ao isolamento) e sobretudo se isto não for acompanhado do desenvolvimento, nesses grupos, de uma capacidade de análise crítica do contexto em que se encontram e de instrumentos (a nível de saberes adquiridos) que lhes garantam a sobrevivência e o usufruto da cidadania na sociedade dominante. Este tipo de actividade não libertadora, pode contribuir, como adiante será referido, para através do que Stoer designa por "multiculturalismo benigno" (Stoer, no prelo), conduzir os grupos minoritários a um certo isolamento, mesmo em casos extremos, até à guetização. Poderá conduzir

portanto, a formas ainda mais graves de exclusão. As experiências de criação de reservas e de ghettos constituem o expoente máximo deste tipo de soluções, soluções essas que já têm sido tomadas a nível social, em diferentes períodos históricos, e evidenciam bem como, desta forma, se contribui para o desenvolvimento de processos de exclusão. Também Wieviorka faz o mesmo tipo de alerta dizendo "O multiculturalismo consiste em navegar entre dois riscos opostos: o que consiste em fechar as minorias em ghettos e aquele que consiste na sua assimilação" (Wieviorka, no prelo, pg. 17).

E, relativamente a esta questão cada vez mais, e vindas de diferentes quadrantes ideológicos, se fazem ouvir críticas ao multiculturalismo e à educação multicultural. Por exemplo num artigo recente, Stoer (Stoer, no prelo) lembra, por exemplo, que Chavez (Chavez, 1994), que assume ideologicamente uma postura de direita, ao mesmo tempo que valoriza os aspectos positivos do "melting-pot americano", afirma que a preocupação com a multiculturalidade é uma "construção fictícia" e ameaçadora da unidade nacional produzida artificialmente por "profissionais da diversidade". Mas por outro lado, lembra também Stoer (Stoer, op. cit.) que, por exemplo, Jacoby (Jacoby, 1994) embora analisando este problema numa perspectiva ideológica inteiramente diferente, acusa também o multiculturalismo, agora por ser o credo da nova classe média, credo esse que, segundo ele, se fica pelas boas intenções que nada resolve dos problemas de fundo. Zizek, por seu turno, escreve um artigo em que se interroga sobre se o multiculturalismo não será uma nova forma de racismo (Zizek, 1997). Também Wieviorka afirma "O termo multiculturalismo está demasiado ligado a imagens da coexistência dominadora das culturas já estabelecidas para ser verdadeiramente adaptável aqui. Teve a sua utilidade no desencadear de debates decisivos mas é um termo, senão gasto, pelo menos datado" (Wieviorka, no prelo, pg. 31). Num texto anterior (Cortesão, 1997) tinha-se também afirmado: "multiculturalismo é um conceito bastante em voga e que aparece referido e desenvolvido em muitos trabalhos. Mas é também um conceito complexo e ambíguo de que diferentes autores se socorrem embora não partilhem obrigatoriamente a mesma visão do mundo. E poderão até invocá-lo com propósitos não coincidentes ao tentar

enfrentar problemas com que se vão defrontando. Assim sendo, a tentativa de identificação do quadro teórico e ideológico em que se movem poderá constituir um desafio interessante" (op. cit., pg. 92).

Pode-se assim perceber que, ainda mal os professores começavam a ser alertados para a diferença que existe nas suas escolas, ainda poucos professores tinham conseguido libertar-se dos efeitos de "interculturalidade invertida"<sup>7</sup> em que foram socializados (Cortesão e Stoer, 1997) mal alguns (poucos) se tinham libertado do seu "daltonismo cultural", e já sobre todos cai esta torrente de críticas e de dúvidas sobre as propostas ensaiadas na área do multiculturalismo. É de novo um fenómeno de "simultânea crise e consolidação" (Stoer e Araújo, 1992) tão frequente em países semi-periféricos, e que atinge, também neste campo a situação educativa Portuguesa.

#### 1.2.5 - *Acerca da multiplicidade de potenciais efeitos de uma prática de educação multicultural - Riscos e possibilidades*

Retomando o exemplo das dificuldades sentidas na educação formal pelos grupos minoritários, dificuldades essas que conduzem à forte exclusão de que são alvo, será explorando as afirmações explícitas de repúdio dos "malefícios" do insucesso escolar e da iliteracia, do abandono precoce da escola, será rentabilizando as potencialidades oficialmente defendidas da necessidade de uma escola para todos, das questões de igualdade de acesso e sucesso, será invocando propostas de igualdade de direitos face à educação (direitos esses consignados na Constituição da República) que se poderá ir tentando implementar, numa sociedade capitalista e etnocêntrica, algumas práticas de educação aberta à diferença. A necessidade de medidas educativas que vão neste sentido e que podem constituir-se como legitimadoras de acção do Estado fez-se já sentir em contextos nacionais e europeus em que se tem vindo a observar um aumento progressivo da

---

<sup>7</sup> Conceito a desenvolver nos "Textos-Indutores" que se apresentam adiante

diversidade. Não poderá haver dúvida que o recente aparecimento de projectos de educação multicultural nacionais e internacionais está em relação com este contexto. O problema a enfrentar porém, é complexo porque, como atrás se referiu, ainda as preocupações com a oferta de igualdade de oportunidades de sucesso, portanto as práticas de educação multicultural, não são conhecidas e muito menos adoptadas na generalidade das escolas, e já são levantadas, através de numerosos trabalhos, muitas objecções decorrentes de análises várias feitas em diferentes perspectivas, mas em que se evidenciam ambiguidades e efeitos imprevistos de sentidos diversos da educação inter-multicultural.

Embora empreendidas com "boas intenções" algumas práticas educativas inter-culturais podem de facto desencadear efeitos contraditórios alguns dos quais não serão exactamente os procurados (embora por vezes de forma não muito consciente) pelos formadores que as implementam. Na verdade, uma análise mais atenta de efeitos desencadeados por essas práticas pode revelar que, por exemplo, se elas podem ter, por vezes, como resultado uma maior afirmação pelo menos no interior da escola dos grupos minoritários que as usufruem, podem também limitar-se a contribuir para acentuar o exotismo da diferença existente; podem por um lado fornecer o carácter lúdico e alegria imprescindível ao processo educativo, podem também não ir muito mais além e não contribuir para o desenvolvimento da consciência dos direitos de usufruto de cidadania por parte dos alunos; podem melhorar a auto-imagem pessoal e grupal, mas podem não equipar com saberes que a sociedade dominante cruelmente exige como fundamentais para sobreviver; podem libertar, consciencializar, conferir poder, contribuir para a posse de uma maior consciência dos seus direitos e deveres como cidadãos, mas podem também guetizar, isolar, enfraquecer; em suma, podem contribuir para que as diferenças sejam evidenciadas sem que se desenvolva a capacidade de identificar e de se indignar com injustiças, ou sem que se desenvolva também a necessária capacidade de convivência e aceitação crítica dessas mesmas diferenças que, como explica Boaventura Sousa Santos, nos oferece a compreensão da nossa própria incompletude.

É este terreno de acção tão perigoso que, em trabalhos anteriores, tem sido já designado como "minado", que a educação multicultural se propõe trabalhar. E é também este terreno que tem mais frequentemente vindo a ser ocupado por projectos não informados por uma pedagogia crítica e por práticas que têm vindo a ser designadas, tal como atrás se referiu como sendo de "educação multicultural benigna". (Stoer, no prelo) Esta conduz somente a uma tentativa "caridosa" e tecnocrática de enfrentar a diversidade cultural na escola. Acredita-se que só uma permanente análise crítica permitirá ir mais longe tentando trabalhar a nível das causas e não dos sintomas dos problemas decorrentes da diversidade no processo educativo.

#### 1.2.6 - *Multiculturalismo crítico como tentativa de abordagem paradigmática do problema?*

Não parece, no entanto, que esta polémica contenha sequer alguns sinais de que se deveria voltar atrás e regressar às propostas monoculturais, etnocentricamente informadas, da educação tradicional como é às vezes defendido por sectores mais conservadores, quando se discute a crise da escola. (Cf. Stoer, e Magalhães, 1998). Na verdade, o abandono deste esboço de atenção às culturas, o regresso às intenções homogeneizadoras etnocêntricas, à imposição rígida da cultura oficial, nem se perfila como opção desejável (já deu provas de grande inadequação à situação actual), nem se apresenta sequer como escolha possível: as escolas estão demasiado perturbadas, e portanto começa-se de forma um pouco mais generalizada a reconhecer a dificuldade, mesmo a impossibilidade de impor a muitos dos alunos que se encontram agora no Sistema Educativo actividades, esforços, até regras cujos significado eles próprios não descortinam. Tanto mais que esses alunos atraídos por múltiplas solicitações para eles muito mais aliantes e que são exteriores à escola, agora se manifestam, resistem mesmo abertamente, por vezes de forma ostensiva, ao que os não interessa.

O mal estar que vai sendo cada vez mais consciencializado, e em relação com ele o alarme que este tipo de reflexões suscita, conduz a que se procurem encontrar outras formas de enfrentar a diversidade no decurso do processo educativo.

Começa então, pouco a pouco, a tentar-se também uma outra abordagem do problema, numa perspectiva que se afasta da leitura sub-paradigmática do tratamento da questão da diversidade na Escola. Essa tentativa poderá orientar-se para um esforço de enfrentamento de algumas das causas do problemas e não de uma busca tecnocrática de sanar somente os sintomas, sinais da existência dos mesmos, tal como se faz através de propostas de educação "multicultural benigna". Dado que (e na sequência do que anteriormente foi referido) a situação mais frequentemente vivenciada na Escola parece estar relacionada somente com diferentes tentativas de "gestão controlada" de todo um conjunto de problemas que afinal estão relacionados com questões sociais mais gerais, alguns autores fazem notar que os efeitos dos programas de educação multicultural terão poucas possibilidades de surtir alguns efeitos reais a nível social e portanto no mercado de trabalho. Mc. Carthy, por exemplo (cf. Mc. Carthy, 1994) afirma que, dado que os efeitos da educação multicultural se fazem sentir sobretudo a nível individual, considerando que vários estudos evidenciam que, mais do que as qualificações obtidas, são as redes de relações que mais abrem possibilidades de acesso aos diferentes postos de trabalho, considerando ainda que essas redes são melhor manipuladas pelos grupos dominantes, (Cf. Bourdieu e Passeron, 1964) os esforços empreendidos a nível da educação, mesmo que tenham algum êxito no interior da escola, terão muito provavelmente um efeito social diminuto.

Mas mesmo que consciente das condições gerais que se afiguram tão limitantes, tão constrangedoras, um professor não poderá sequer prosseguir o seu trabalho sem vislumbrar (minimamente) que tem alguma possibilidade, de pelo menos, não estar a contribuir com a sua actividade para agravar esta situação, sem admitir que (talvez como afirma Mc. Carthy) pelo menos a nível individual, ou talvez no pequeno grupo com que trabalha, possa conseguir alguns efeitos educativos e sociais contra-hegemónicos. Mas, na linha do que se

tem vindo a argumentar, parece ser importante que esta identificação de possíveis áreas de intervenção do professor esteja enquadrada e iluminada também pelo reconhecimento de determinantes macro-estruturais que interagem com a sua esfera de acção e que poderão condicionar as suas possibilidades de agência.

### 1.2.7 - *Da relevância para a prática educativa de uma formação sociológica dos professores*

A identificação, a consciencialização da existência deste tipo de problemas poderá constituir um passo importante no crescimento profissional de um professor e de um formador. Por outras palavras pensa-se que a compreensão, por parte dos professores, do papel que a educação pode representar (e portanto dele próprio também) nos fenómenos da reprodução social e cultural (compreensão que adiante será referida a propósito da importância de que tenha lugar uma "vulnerabilização do professor") será uma primeira meta a atingir na sua formação. A etapa seguinte poderá consistir em desenvolver competências de análise do contexto, na tentativa de encontrar situações que facilitem o exercício de uma autonomia relativa, autonomia essa que permita a acção do professor, a sua recusa portanto de permanecer como uma mera peça de um sistema que o transcende.

Com o que atrás foi dito, o que se tenta é, simplesmente, sublinhar a importância de nunca perder de vista os contributos dados pelas Teorias de Reprodução para a análise de problemas de relação da escola com a sociedade, se se tenta como afirma Giroux (Giroux, 1983), ir *para além* dessas teorias. Isto equivale a sublinhar quanto é necessária uma análise lúcida das características do contexto e dos condicionantes existentes para que sejam pertinentes e adequadas as acções que nele se venham a desenvolver. Tal como sublinha Fritzel (Fritzell, 1987) o exercício da autonomia relativa só poderá ser feito nas situações em que o sistema se encontra fragilizado pelas contradições que fatalmente surgem entre as práticas que desenvolve realmente e as tentativas de legitimação que se vê obrigado a

desenvolver (ria tal tentativa, a que atrás se fez referência, de ocultação de natureza e significado dessas mesmas práticas). A informação e a lucidez que o domínio das Teorias da Reprodução confere facilitarão muito a identificação dessas fragilidades por parte dos professores (cf. Fritzell, 1987). Por isso se poderá admitir como potencialmente interessante proporcionar, ao longo dos diferentes processos de formação de professores, a articulação de alguns contributos teóricos, aparentemente contraditórios, como será o caso de se considerarem as possibilidades de agência, portanto de gestão e autonomia relativa (cf. por exemplo Giroux 1983, Fritzel 1987, Giroux e Mc. Laren 1987) e simultaneamente de outros contributos teóricos (cf. Bourdieu, e Passeron, 1970, Bernstein 1990, mesmo Althusser 1980) que denunciam e analisam fenómenos, processos e mecanismos constrangedores que em relação aos quais não consideram geralmente poder haver possibilidades de intervenção contra-hegemónica.

Defende-se portanto ser *através* de uma compreensão dos contributos dados pelas teorias da reprodução que os professores terão uma maior possibilidade de actuar *para além* do que é denunciado por essas mesmas teorias (cf. Giroux, 1983), procurando discernir possibilidades de forçar alguns limites encarcerantes das determinações (que existem, que são reais) e socorrendo-se de uma permanente vigilância crítica, tentar uma possível resistência e até agência face a alguns problemas existentes.

A importância de estimular a vigilância crítica dos educadores em geral acentua-se portanto, como é evidente, nas situações educativas mais complexas. Todas as situações educativas são, aliás, complexas, mas poucas são tão complexas como as que envolvem relações, problemas, conflitos que respeitam a diferentes grupos sócio-culturais, pois que a situação multicultural acentua a natureza já de si multifacetada e multireferencial do acto educativo. Num mundo em que valores, regras, estatutos se entrecrocaram, é crucial identificar a natureza dos problemas e tentar identificar que propostas educativas serão mais adequadas, e a que dispositivos pedagógicos será necessário recorrer. Será depois necessário identificar e analisar que efeitos resultaram da acção num público que muito provavelmente vivenciará, e

aceitará de maneira diversificada a solução educativa escolhida. É pois necessário permanecer atento, identificar e interpretar os efeitos múltiplos da acção realizada, a fim de diminuir o risco (a que atrás se fez referência) de contribuir, mesmo sem se dar conta, para situações de marginalização ou de exclusão de grupos minoritários com que se trabalha.

Mas se situações deste tipo são complexas, oferecendo mesmo certos riscos ao serem tratadas, também é verdade que se pode, apesar de tudo, contar com alguns recursos potencialmente interessantes. Por um lado, a própria natureza "mestiça e poliglota" das Ciências da Educação de que fala Ardoino (Ardoino, 1992) oferece, através desta mesma natureza, potencialidades para a abordagem de situações que também são "mestiças e políglotas". Situações multiculturais solicitam abordagens multi-referenciais. E em suma exigem também um quadro teórico-epistemológico que:

- . estimule o espírito crítico que permite a identificação de relações de poder, de implícitos eventualmente significativos;
- . permita a identificação de efeitos preversos de acções educativas empreendidas, às vezes até ingenuamente informadas pelo tal "multiculturalismo benigno" a que se fez já referência;
- . assumam uma certa ruptura com os tipos de investigação que exigem, como premissa, uma total distanciação e que busca acima de tudo objectividade, que não valorizam uma implicação (vigiada) na identificação e análise de situações de injustiça social e educativa;
- . permita uma acção iluminada pela investigação e uma investigação que passa pelo filtro (pela prova) do confronto com a acção.

#### 1.2.8 - *Possíveis efeitos em práticas educativas*

Para assumir estes tipos de atitude de resistência a processos homogeneizantes e selectivos veiculados pela educação monocultural, parece assim importante ir tentando identificar com

a possível argúcia e lucidez onde se localizam *as situações* que *no âmbito da sua possível ação* poderão estar na origem de problemas com que os que trabalham em educação se defrontam na sua prática. (cf. § 4) Ora, na linha de que se vinha a afirmar, e (note-se bem) *relativamente ao interior* da escola, em síntese as situações-problema parecem situar-se sucessivamente ao nível:

- 1 - Da existência indiscutível na Escola de uma quantidade crescente de diferentes grupos sócio-culturais que não partilham, forçosamente, os mesmos valores, os mesmos códigos de conduta, os mesmos saberes, os mesmos interesses, e que muito provavelmente estabeleceram já, mesmo fora da escola, (e no seu interior também), complexas formas de relacionamento, atravessadas por importantes problemas de poder.
- 2 - da já constatada recusa e/ou dificuldade ou desinteresse (consciente ou não) dos conceptores dos currículos, dos seus implementadores, e no seu interior, os professores, os produtores e autores de livros, de se darem conta da *existência dessa diversidade*.
- 3 - das orientações curriculares do professor (e isto no caso deste ser sensível à presença da diversidade) face a *considerar ou não necessário*, a nível de qualquer decisão curricular, *tomar em linha de conta a existência dessa diversidade*. Por outras palavras, considerar ou não indiscutível o currículo escolar proposto pelos grupos dominantes e que regula o funcionamento da escola.
- 4 - *dos quadros teóricos por que se opta* relativamente à forma de trabalhar face à existência de múltiplos grupos sócio-culturais na escola, caso se considere necessário enfrentar a questão da diversidade (Multiculturalismo benigno? Multiculturalismo crítico?)
- 5 - das dificuldades e ou do empenhamento que o currículo, a escola, os professores têm de *recontextualizar adequadamente as propostas de ensino/aprendizagem* atendendo aos grupos com que trabalha. Por outras palavras a necessidade de (como adiante se irá referir mais demoradamente) ir adquirindo a capacidade de

recorrer a uma hermenéutica diatópica (Sousa Santos, 1997) contribuindo para criar através da construção de dispositivos pedagógicos situações de bilinguismo cultural (Cortesão e Stoer, 1996, Cortesão, e Stoer, 1997).

Com o mesmo tipo de preocupações Mc. Carthy (Mc. Carthy, 1994), ao analisar os riscos que ocorrem em situações que Stoer designou por "multiculturalismo benigno", faz uma série de recomendações que será importante considerar nessa educação atenta às culturas. E refere a importância de:

- . identificar "constrangimentos e barreiras postas à criatividade de professores e à inovação da cultura institucional das escolas através das prioridades educativas estabelecidas pelas autoridades, directores e programas de formação de professores nas universidades" (op. cit. pg. 97)
- . "articular um conjunto afirmativo de práticas que tomem seriamente em considerações diferenças de necessidades, interesses de minorias e da juventude urbana em situação difícil" ..."o que implica contactos com estudantes afro-americanos e latinos e com os seus pais..." (op. cit. pg. 97)
- . implementar "esforços muito maiores na consecução de meta de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso" (op. cit. pg. 97)
- . desenvolver, em vez de "um currículo constituído por segmentos de informação"... um conhecimento escolar que seja "visto como um processo dinâmico e multifacetado" (op. cit. pg. 97)
- . apoiar-se "num modelo multidisciplinar que enfatize a interdisciplinaridade, o desafio intelectual, o debate entre perspectivas antagónicas e um vigoroso questionamento das tradições recebidas" (op. cit. pg. 97)
- . "enfatizar a autonomia dos estudantes relativamente a multiplicar fontes de informação" (op. cit. pg. 98)
- . "estabelecer claras conexões entre saber e poder (op. cit. pg. 98)

É muito interessante comparar este texto de Mc. Carthy com um outro de Carr e Kemmis (Carr e Kemmis, 1986) e notar a enorme convergência ou até complementaridade que existe entre ambos: Carr e Kemmis depois de analisarem cuidadosamente características que informam a Teoria Social Crítica e a Pedagogia Crítica concluem (como se desenvolverá também adiante) que as linhas orientadoras nelas presentes aparecem corporizadas e traduzidas nas práticas orientadoras numa linha de Investigação-acção. Mc. Carthy, por sua vez, ao denunciar os riscos de uma prática multicultural atenta somente aos sintomas e ao recomendar formas de encarar este problema de uma forma mais séria e mais profunda, socorre-se claramente de orientações decorrentes da pedagogia crítica. Note-se como, recomenda a atenção a situações, a factores que, embora por vezes não explícitos, não deixam de ser factos significativos de problemas de exclusão, ao permanente exercício de uma atitude crítica, ao interesse de confrontar perspectivas antagónicas, ao enfatizar a importância de "questionar a tradição recebida, a importância de cotejar criticamente as múltiplas formas de informação e de "estabelecer as claras conexões entre saber e poder".

A proposta de Carr e Kemmis e de Mc. Carthy constitui um exemplo que vários outros autores também desenvolvem: o da situação em que é visível a articulação fácil, e que se apresenta como fecunda, entre Teoria Crítica, Investigação-acção e as tentativas de abordar problemas decorrentes da educação face à diversidade.

Trabalhando num enquadramento teórico-metodológico tecido de tais componentes, poderá admitir-se que será talvez de esperar por um desenvolvimento no professor de posturas mais atentas às situações ambíguas e armadilhadas a que se tem vindo a fazer referência e que atravessam todo o campo da educação inter-multicultural.

De facto, a complexidade deste problemática exige que ela seja abordada pelo professor num quadro "armado" através de uma informação (interiorizada) teórica e metodológica. Poderá assim optar-se por um quadro que estimule atitudes de permanente vigilância crítica que estrutura a Investigação-acção. E para além disso, a Investigação-acção pela sua

própria natureza multireferencial, ao propor-se abordar as situações complexas através da complexidade que informa a sua própria essência teórica e metodológica, parece cada vez mais afirmar-se como uma proposta promissora.

A natureza pluridisciplinar (multicultural?) da entidade que leva a cabo o investigador colectivo, parece ser, por exemplo, particularmente adequada à abordagem de situações complexas, elas próprias também multiculturais. E admite-se que será particularmente adequado porque cada um dos elementos componentes dessa entidade colectiva e multidisciplinar terá possibilidade de dar uma contribuição para a compreensão de, pelo menos, alguns aspectos específicos do problema que eventualmente lhe diga mais respeito. Essas diferentes contribuições poderão, através de um efeito sinérgico, tornar-se muito interessantes e muito pertinentes para que ocorra uma compreensão mais global, e uma acção mais adequada (cf. Cortesão, e Stoer, 1995a, Cortesão e Stoer, 1997).

A implicação assumida e valorizada na metodologia de Investigação-acção poderá também potenciar a possibilidade de se ter alguma intervenção, de que se adopta uma atitude de agência face aos múltiplos problemas que estão sempre presentes em situações de interacção de culturas.

### *1.2.9 - Que lugar para a Investigação-acção na prática educativa do professor ?*

Com toda a argumentação que atrás se desenvolveu, pretendeu-se na verdade defender que, face à simultânea importância e complexidade de processos educativos sobretudo nas situações em que se trabalha com um público heterogéneo, uma prática docente informada pela investigação-acção começa a apresentar-se como uma proposta extremamente estimulante. Não se pretende sustentar que se tratará de uma panaceia face à qual desaparecerão os graves problemas com que se defrontam as escolas, mas sim, que pelas suas características, ela contém propostas de trabalho extremamente promissoras.

Porém, neste texto, até agora todo o discurso desenvolvido se tem mantido algo desligado de situações educativas concretas com que se defrontam escolas e professores no país real.

Numa tentativa de que a argumentação desenvolvida não possa ser tomada como discurso demasiado utópico com muito poucas ligações com esse real, será de optar por que as questões que se tem vindo a discutir sejam agora abordadas noutras perspectivas mais pragmáticas: *onde, em que situações, quando será possível* que a Investigação-acção possa oferecer propostas úteis e concretizáveis na prática educativa?

Sabe-se (e essa questão será desenvolvida adiante) que para além da diversidade de interesses, de conhecimentos, de valores que têm os alunos e que faz com que um grupo-turma seja uma população heterogénea em termos de aceitação e de compreensão das propostas educativas para além (e em consequência) da necessidade que daqui decorre do professor ter de saber gerir esta diversidade, o professor enfrenta também constantemente situações inesperadas, por vezes graves e até violentas, muitas vezes relacionadas com esta diversidade. E sabe-se também que terá de resolver todas estas questões na urgência, através de respostas/reacções rápidas que não podem esperar por uma reflexão. As suas reacções terão portanto de ser imediatas, têm de ser como que instintivas o que, na realidade se apresenta como algo de muito difícil de conseguir.

Face a toda esta complexidade, a questão que, relativamente a todos os problemas, imediatamente porão sobretudo aqueles que, por razões diversas, estão mais directamente ligados à prática é, muito provavelmente, a seguinte: nas actuais condições de trabalho, ao confrontarem-se quotidianamente com a necessidade de tratar com os seus alunos diferentes rubricas que constam dos programas das suas disciplinas, como poderão os professores conhecer bem os seus alunos e recriar propostas de ensino/aprendizagem adequadas à diversidade que têm na sua frente? E o que é que lhes foi oferecido em termos de estímulo para que eles se tornem conscientes da diversidade, sejam capazes de a ler, estejam sensíveis a significados de se situar num posicionamento informado por uma hermenêutica diatópica?

E quem os alertou para, numa linha de prática semelhante à Investigação-acção, se tornarem intelectualmente ágeis, agudos e criativos para fazerem diagnósticos de situações e criarem os necessários dispositivos pedagógicos que visam contribuir para desenvolver nos seus alunos o tal bilinguismo cultural de que se falava atrás?

Depois de um esforço tão grande para demonstrar a complexidade destas situações com que todos nos defrontamos, é evidente que não se pode (tal como aconteceria num passe de mágica semelhante ao malabarista que tira um coelho de um chapéu que antes estava vazio) e indicar "a solução" para estes problemas. Não se tentará isto, nem seria possível fazê-lo, tantas são as componentes em jogo que interagem na construção da presente difícil conjuntura com que a escola se debate.

Mas uma coisa é tomar consciência das dificuldades com que nos defrontamos, outra, é cruzar os braços na assunção de que *não é possível fazer nada* face ao complexo e difícil quadro em que se está, quando se trabalha em educação. Isto implica admitir-se que é tão perigosa a adopção de uma posição de ingénuo voluntarismo (em que se admite que tudo é possível resolver se houver o empenhamento necessário) como opção por uma submissão incondicional aos constrangimentos e dificuldades decorrentes de uma conjuntura macroestrutural. Esta submissão pode até ser considerada um efeito perverso de importantes contributos de algumas análises sociológicas. Por outro lado, tentar agir sem que a acção seja iluminada por análises serenas e penetrantes das situações conjunturais e pela identificação das, por vezes ocultas, forças que estão em jogo, é estrategicamente condenável e conduz, quase infalivelmente, a situações em que a acção não tem grande significado.

Este tipo de reflexões parece conduzir a que se admita que será importante (e talvez possível) identificar algumas condicionantes, orientações ou situações que foram informando as propostas educativas a que é mais necessário estar atento. Pelo menos poderá permitir que cada um não contribua para que a exclusão escolar dos seus alunos aumente e que a diferença social (e muito provavelmente também a exclusão social) aumente também. Numa

atitude mais ambiciosa talvez se possa até admitir que se possa contribuir (de forma mais ou menos significativa) para, até certo ponto, alterar a marcha dos acontecimentos com aquela população ou naquela questão com que se trabalha.

A forma de trabalhar, isto é a intervenção, tem assim, de ser mais lúcida, mais iluminada por um conhecimento sobre as pessoas e contexto em que se age. Isto significa que tudo indica ser preciso produzir conhecimento sobre a população com que se trabalha e sobre os condicionalismos a que estão submetidos. É o que fazem já, por exemplo, os bons professores preocupados com o seu trabalho, quando, através de uma atenta observação do que se passa na sala de aula e na escola, através de eventuais registos e de reflexão sobre incidentes que são considerados significativos, através de pequenas situações de avaliação formativa, da busca de contactos, de entendimentos com os encarregados de educação, de conversas mais ou menos informais com os seus alunos, podem deixar de os ver somente como um nome ou um número. Ultrapassam assim o que em trabalhos anteriores chamamos "nível do reconhecimento" desse ou daquele aluno para irem compondo, construindo em conjunto, conhecimentos sobre ele e sobre o grupo a que ele pertence. E face aos dados recolhidos, tentará então repensar, questionar as propostas de ensino/aprendizagem que se irão implementar.

Trata-se, em boa parte, de tentar implementar no grupo e a nível de cada equipa de professores, características do que, ultimamente se tem também vindo a designar por professor reflexivo (Zeichner, 1993), em que o professor age de certo modo como investigador no seu terreno de acção (Cortesão e Stoer, 1997) e que através destas preocupações e actuações se vai enriquecendo interiormente, se vai construindo, num verdadeiro processo de formação.

Nada do que se acaba de referir é evidentemente fácil, mas a verdade é que aqui e ali, em algumas escolas está a acontecer. E acontece aliás, sobretudo quando os professores se juntam para discutir as suas dificuldades, quando procuram identificar causas dessas mesmas

dificuldades e tentam encontrar soluções para elas, fazendo-o por vezes em situações contextuais bem difíceis.

O que se pode afirmar é que não sucederá se também não se organizar de forma diferente o processo de trabalho a nível da formação e do processo de ensino/aprendizagem: das análises anteriormente feitas, da identificação do que parece estar sobretudo a perturbar o funcionamento das escolas, parece poder depreender-se que é importante devolver as situações de actividade do professor para os alunos; mas também se viu que não poderá ser uma actividade qualquer. Terá de ser algo que tenha um significado para quem aprende, que estimule a sua disponibilidade em se empenhar e trabalhar com o necessário afinho. Trabalhar em equipa, trabalhar em projectos, pode ser uma ideia que funcione. Tentar encontrar articulações, complementaridades e solidariedades entre o que os professores estão a fazer também poderá ajudar. Estimular os alunos a desenvolverem um ensino investigativo pode às vezes valer a pena. Ligar as propostas de trabalho ao quotidiano dos alunos também. Tentar estimular pais e encarregados de educação a que estabeleçam com a escola diferentes tipos de colaboração ainda é outra ideia promissora a explorar.

O que parece ser certo, o que este tipo de reflexão leva a admitir, é que não será fácil encontrar uma só receita, uma "poção mágica" que resolva todos os problemas. Mas, por outro lado, também parece certo que a oferta única de situações de ensino/aprendizagem, o professor monocultural, seguro de si e que, embora exigente e sabedor, é inflexível e daltónico culturalmente, tudo isto pertence ao passado. Num mundo que se globaliza e que, simultaneamente explode numa afirmação de múltiplas identidades, há que ir procurando situações várias de formação, há que ler, há que ir descobrindo identificando, imaginando novas formas de actuação que sejam adequadas a situações que se confronta. Daí a que se considere como a mais importante das sugestões: tudo leva a crer que adoptando no seu quotidiano, na sala de aula uma postura de alguém que orienta a sua forma de agir não com receitas pré-estabelecidas, mas com ideias decorrentes da reflexão, da análise de situações e que, estando atento ao que acontece durante a acção educativa, consegue

entender melhor o que se passa, o professor terá uma muito mais forte possibilidade de encontrar formas de trabalho adequadas para aqueles alunos, mesmo talvez para aqueles que são considerados habitualmente difíceis. Parafraseando Sousa Santos podemos ainda interrogar-nos: num mundo que muda, que está diferente, como é que a educação pode arrogar-se ao direito de permanecer idêntica ao que era, ficando indiferente à diferença?.

Da consciência da importância de estar desperto para todas estas questões, da consciência do papel que desempenham no sucesso ou insucesso que alunos irão ter, decorre também a necessidade de não se proporem situações (soluções?) inviáveis pela distância que as separam das situações reais existentes na escola.

Por tudo o que foi dito parecia evidente que ser capaz de conhecer bem os alunos, os problemas que os afectam, fazer um esforço da contextualização desses problemas, identificar as situações conflituais em que estão envolvidos, as características sócio-culturais dos seus grupos (e subgrupos) de pertença, seria realmente importante para o professor. Para tal será necessário que o professor se debruce atenta e reflectidamente sobre os seus alunos e que possua, como se defendeu atrás, uma capacidade de análise crítica, alicerçada numa estrutura teórica. Estas capacidades, estes saberes, constituiriam uma base que habilitaria o professor a enfrentar com mais tranquilidade todas estas situações. Por outras palavras seria bom que na sua prática na sala de aula, em muitos aspectos, ele pudesse assumir algumas características semelhantes às de um investigador (que está simultaneamente, implicado na acção).

Mas poderá imaginar-se como viável que, nas condições actuais, cada professor possa desenvolver uma real e constante actividade de pesquisa e uma prática por ela orientada e que por sua vez lhes fornecerá dados para uma compreensão cada vez mais profunda do problema? Esta parece ser uma situação difícil de conseguir (pelo menos nos tempos mais próximos).

Mas se uma prática "*real e constante*" de interacção de pesquisa/interacção não parece muito provável de se conseguir em todos os professores, já será talvez menos inviável admitir

que pelo menos alguns professores comecem a interrogar a sua própria actuação, que sejam tomados de alguma inquietação não soçobrando totalmente na rotina. Esta inquietação, esta vulnerabilização, poderá contribuir para que tentem encontrar formas que se lhes afigurem como mais adequadas de trabalhar com *aqueles* alunos que tem *aquelas* características, *aqueles* saberes, *aquelas* dificuldades através de formas que sejam pensadas especialmente para eles. E um modo de contribuir para que isto aconteça, será talvez a proposta de que *a formação* (quer a inicial quer a contínua) seja concebida organizada e desenvolvida num clima de Investigação-acção. Não de uma forma "bancária" como diria Paulo Freire, mas transformando a formação num período intenso e permanente questionamento de problematização das aprendizagens feitas e de análise crítica das situações que poderá também ser pessoal mas que terá possibilidade de ser particularmente interessante, sobretudo se construído em grupo.

Lembrando que a formação, se ocorrendo em condições adequadas (cf. Cortesão, e Stoer, 1995b) pode, eventualmente, constituir um processo muito forte e muito significativo de socialização poderá também admitir-se que através desse processo certas preocupações, certas formas de questionar interpretar e reagir aos problemas quotidianos se irão introduzindo no "habitus" do professor.

Se assim for, através de uma formação inicial e contínua informada por uma perspectiva crítica e estruturada em situações de Investigação-acção, tudo indica que, pelo menos este tipo de atitude investigativa e questionante possa vir a informar, de certo modo as práticas dos professores.

## Bibliografia

- . Althusser, L., (1980). Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, B.U. Presença, (3.ª ed.)
- . Ardoino, J., (1992). L'Implication, Lyon: Voies Livres
- . Bernstein, B., (1990). The Structuring of Pedagogic Discourse: *Class, Codes and Control*, vol. IV, London, Routledge
- . Bourdieu, P., Passeron, (1964). Les Héritiers, Les Étudiants et la Culture, Paris: Minuit
- . Bourdieu, P., Passeron, J.C., (1970). La Reproduction: Éléments pour une Théorie du Système de l'Enseignement, Paris:Minuit
- . Carr, W., Kemmis, S., (1986). Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research, London: The Palmer Press
- . Chaubaux, J. et al. (1977). L'Innovation à l'École Élémentaire: Analyses et Réflexions, in Écoles Demain? Conseil Franco-Québécois pour la Prospective et Innovation en Éducation, Neûchatel: Delachatel et Niestlé
- . Chavez, L., (1994). Demystifying Multiculturalism, *National Review*, 21 Fev., pp. 26-32
- . Cortesão, L., (1997). Comentário à Intervenção do Prof. Adriano Moreira, *Colóquio Educação e Sociedade*, n.º 1, pp. 89-93
- . Cortesão, L., (1991). Interculturalismo e Realidade Portuguesa, *Inovação*, n.º 4, 2-3, pp. 33-44
- . Cortesão, L., et al (1995). E Agora tu Dizias que...Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos, Porto: Afrontamento
- . Cortesão, L., Stoer, S., (1995a). Projectos, Percursos e Sinergias do Campo da Educação Multicultural, Relatório Final, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da U.P.
- . Cortesão, L., Stoer, S., (1995b). A Possibilidade de "Acontecer" Formação, Potencialidades da Investigação-Acção, Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação em Formação, F.C.T./U.N.L.: Monte da Caparica, pp. 377-385

- . Cortesão, L., Stoer, S., (1996). Interculturalidade e Exclusão Escolar: dispositivos pedagógicos, Porto: Afrontamento
- . Cortesão, L., Stoer, S., (1997). Investigação-Ação e a Produção do Conhecimento no âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural, *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 7, pp. 7-28
- . Cortesão, L., (1998). Da necessidade de Vigilância Crítica em Educação à Importância da Prática da Investigação-Ação, *Revista Educação*, vol. VII, pp. 27-33
- . Foucault, M., (1975). *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard
- . Fritzel, C., (1987). On The Concept of Relative Autonomy in Educational Theory. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8, n.º 1, pp. 23-35
- . Giroux, H., (1986). Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para além das Teorias da Reprodução, Petrópolis: Vozes
- . Giroux, H., Mc. Laren, P., (1987). Teacher Education as a Counter Public Sphere: Notes Towards a Redefinition, in Popkewitz, *Critical Studies in Teacher Education*, East Sussex: The Palmer Press
- . Jacoby, R., (1994). The Myth of Multiculturalism, *New Left Review*, n.º 208, pp. 121-126
- . Leite, C., (1997). As palavras mais do que os Actos? Dissertação de Doutoramento, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da U.P.
- . Mc. Carthy, C., (1994). Multicultural Discourses and Curriculum Reform: a Critical Perspective, *Educational Theory*, vol. 44, n.º 1, pp. 81-98
- . Offe, C., (1975). The Theory of Capitalist State and the Problem of Policy Formation, in, (eds) L.N. Lindenberg et al, *Stress and Contradiction in Modern Capitalism*, pp. 125-144, Lexington: Lexington Books
- . Perrenoud, Ph., (1984). La Fabrication de l'Exelence dans l'Enseignement Primaire: du Curriculum aux Pratiques d'Évaluation, Genève: Droz
- . Pessoa, F., (1942). Pobre Velha Música, Poesias, ed. Atica, pp. 98

- . Sousa Santos, B., (1995). Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença, Palestra no VII Congresso Brasileiro de Sociologia Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Univ. Federal do Rio de Janeiro (Policopiado)
- . Sousa Santos, B., (1997). *Toward a New Common Sense: Law Science and Politics in Paradigmatic Transition*, New York, Routledge
- . Stoer, S., *Combatendo a Educação Multicultural Benigna*, Actas do Encontro "Um olhar sobre o outro", Lisboa: D.G.E.S. (no prelo)
- . Stoer, S., Araújo, H., (1992). *Escola e Aprendizagem para o trabalho: num País da Semi(periferia) Europeia*, Lisboa: Escher
- . Stoer, S., Magalhães, A., (1998). *Orgulhosamente Filhos de Roussau*, Porto: Profedições
- . Tavares de Sousa, J.V., (1998). Conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da U.P.
- . Wallerstein, J., (1990). *Culture as Ideological Battleground of modern world: system, Culture and Society*, vol. 7, London
- . Wieviorka, M., (no prelo). *Le Multiculturalisme est-il la Réponse?* Conferência organizada pela revista *Ethnic and Racial Studies* para a Twentieth Anniversary Conference, *Rethinking Ethnic and Racial Studies* em 16-05-97 (no prelo)
- . Zeichner, K., (1993). *A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas*, Lisboa: Educa
- . Zizek, S., (1997). *Multiculturalism or the Cultural Logic of Multicultural Capitalism*, *New Left Review*, n.º 225, pp. 28-51

- 2 - "Práticas Educativas face à Diversidade e Investigação-Acção": uma reflexão pertinente no contexto do Mestrado de Educação e Diversidade Cultural?

A proposta de um mestrado sobre "Educação e Diversidade Cultural" surgiu, como foi referido anteriormente, num *contexto social* geral em que se foi tomando consciência de que, fenómenos cada vez mais evidentes de globalização coexistem com manifestações várias, e também cada vez mais fortes, de diferentes tipos de grupos que se vão afirmando com identidade própria (cf. Wiewiorka, no prelo). Como se sabe, esses diferentes grupos, sendo detentores de diferentes níveis e tipos de poder, vão estabelecendo entre si relações mais ou menos complexas, mais ou menos conflituais, em contextos que se vão tornando cada vez mais heterogéneos e mais difíceis de gerir.

Este mestrado surgiu ainda, como também já se referiu, num *contexto nacional* que, (à semelhança aliás do que acontece um pouco por toda a Europa) deixou de ser exclusivamente uma fonte irradiadora de diáspora para, cada vez mais ser procurado como alvo de sucessivas vagas de imigração por grupos oriundos de diferentes continentes e em que, simultaneamente, diferentes grupos sócio-culturais se entrecruzam se hibridam e progressivamente se afirmam, contribuindo para complexificar cada vez mais a natureza heterogénea da sociedade.

Surgiu também num *contexto educacional* que, como atrás se refere, se começa a dar conta da falência de propostas educativas monoculturais até agora aceites sem discussão. Assim sendo, as estruturas centrais do sistema educativo começaram claramente (embora geralmente de forma não muito crítica) a tentar encontrar respostas alternativas com que procuram enfrentar a diversidade que informa a população que recebem nas diferentes instituições educativas, sobretudo nas dos níveis mais baixos do sistema.

Mas é ainda necessário salientar que este mestrado surgiu na Faculdade de Psicologia e C. da Educação onde tinham tido lugar três longos projectos, dois dos quais de investigação-acção *desenvolvidos no CIIE* (Projecto "Educação e Trabalho num País da

Semi-Periferia" e "Projecto de Educação Intercultural", que se reuniram mais tarde no Projecto PEDIC - "Projecto de Educação e Desenvolvimento Inter-Cultural"), projectos esses que, na sua origem, anteciparam as preocupações com a diversidade que mais recentemente foram emergindo, em diferentes situações, no sistema educativo português. Na verdade, desde 1989 estes projectos começaram a trabalhar problemas de relação cultura/culturas a nível da educação. Terminados estes projectos em que a pesquisa/formação e a intervenção coexistiam e se inter-estimulavam, seguiu-se um período em que se sentiu a necessidade de aprofundar ainda mais e alongar a reflexão teórica sobre toda a experiência, todos os dados e todos os questionamentos que se tinham recolhido e, em que, simultaneamente, começou a emergir a consciência da importância de rentabilizar a reflexão feita até então. Para além de trabalhos vários produzidos (artigos e livros), um dos efeitos dessa rentabilização materializou-se na proposta e desenvolvimento de um mestrado em Educação e Diversidade Cultural.

Logo no texto em que se fez a proposta de criação do mestrado pode ler-se "Na base da importância que assume hoje em dia um aprofundamento de questões relacionadas com uma educação (escolar e contínua) sensível à diferença, e na base da experiência obtida nos cursos de Mestrado realizados em anos recentes (incluindo o funcionamento, no último curso, de uma disciplina optativa intitulada "Educação e Diversidade Cultural"), o Conselho Científico da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto propõe que seja criada mais uma área de especialização com a seguinte designação: "Educação e Diversidade Cultural".

Ao indicar, no folheto de apresentação do mestrado, como temática a privilegiar a "Abordagem do multiculturalismo, da educação intercultural e do racismo"; a "análise de cultura e de culturas numa perspectiva Sócio-Antropológica" e "articulação da Ciência Social com a Pedagogia Emancipatória", podiam já antecipar-se as linhas gerais de organização curricular do mestrado (v. quadro 1). Esta organização (através das Áreas Científicas por que optou e pelas disciplinas que elegeram) claramente apostou na necessidade de oferecer aos

alunos um conjunto de aprendizagens e de instrumentos que lhes permitam situar-se, numa postura crítica e investigativa, na problemática da Educação e Diversidade Cultural.

Quadro 1

Organização do Mestrado em C. Educação - Especialidade Educação e Diversidade Cultural

| Áreas Científicas                                       | Disciplinas  | UC |
|---|--|----|
| Epistemologia e metodologia de Investigação em Educação | Análise Crítica das teorias em Educação                                    | 4  |
| Educação e Diversidade Cultural                         | Questões Aprofundadas de Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura | 4  |
| Metodologia de Investigação em Educação                 | Seminário de Acompanhamento  | 2  |
| Educação e Diversidade Cultural                         | Educação Inter/Multicultural e a Transnacionalização da Educação           | 4  |
| Epistemologia e Metodologia de Investigação em Educação | Metodologia de Investigação em Educação                                    | 4  |
| Ciências da Educação/Ciências Sociais                   | Disciplina de opção (a)  | 2  |

a) Uma disciplina semestral de entre as fixadas pelo Conselho Científico

Uma breve reflexão sobre a natureza das disciplinas que constituem o elenco curricular permite confirmar a existência dessa preocupação e de uma intenção de, através dele, se estimular o desenvolvimento dessa postura informada pela Teoria Crítica construída a partir de uma base de conhecimento sobre questões de culturas no âmbito da Sócio-Antropologia. Pode também verificar-se que está presente, na concepção deste currículo, a consciência de que tal postura se consegue (também) através de reflexões críticas e do domínio de questões de investigação. Trata-se pois de um edifício curricular bem concebido, com uma linha lógica teórica muito coerente.

Não há, no entanto, no conjunto das disciplinas obrigatórias um espaço de trabalho que discuta claramente as potencialidades de uma relação entre o posicionamento de vigilância crítica, que se preconiza face a estas problemáticas, e um tipo de práticas de pesquisa a que se pensa ser mais adequado recorrer quer em projectos de investigação que se desenvolvam nesta área, quer em processos de formação, quer no quotidiano das actividades educativas de um formador.

É esta lacuna que se tenta colmatar com a oferta de uma cadeira de opção que incidirá sobre "Práticas Educativas face à Diversidade e Investigação-acção".

Pensa-se que as finalidades que se pretendem atingir com esta cadeira constituem, simultaneamente, uma explicitação e um aprofundamento das que, de uma forma global, orientam a concepção do currículo do próprio mestrado (v. quadro 2).

É que, de facto, não se torna imediatamente evidente neste currículo a grande adequação das propostas contidas na própria metodologia Investigação-acção ao tipo de questões que se levantam na área da Educação face às Culturas. Esta questão, já abordada no § 1, será também desenvolvida mais tarde neste texto. Mas pode-se de novo salientar o facto de a Investigação-Acção ser uma forma de pesquisa que rompe transgressivamente com algumas preocupações que informam a pesquisa tradicional das ciências experimentais e que a tornam especialmente adequada à pesquisa na área dos problemas da educação face às culturas. É que ela assume a existência de uma implicação consciente dos investigadores e práticos no trabalho que estão a realizar, estrutura-se sobre a possibilidade, até sobre o interesse de, ao ser realizada a pesquisa, se optar criticamente e se poder intervir, poder agir sobre as situações sócio-educativas que estão a constituir uma fonte de problemas. Esta característica permite aos práticos e teóricos, tentar resolver os problemas que se defrontam no seu quotidiano, e, tentar enfrentá-los não numa postura de tentativa/erro, mas através de uma actuação lúcida e reflectida que toma em conta, simultaneamente, aspectos macro estruturais e também aspectos micro estruturais que se cruzam na educação, actuação essa que é identificada e seleccionada como sendo a que parece ser mais adequada para aquela situação.

Mas sobretudo é importante notar que quem faz reflexão e esta intervenção crítica é, como já atrás se referiu, uma entidade que se designa por investigador colectivo, que é *uma equipa interdisciplinar* que engloba teóricos e práticos e que as faz através do contributo interdisciplinar que a própria natureza do investigador colectivo oferece. Por outras palavras trata-se de um processo de trabalho informado pela Teoria Crítica em que, quem aborda a

complexidade da situação multicultural, como se disse, é um investigador (colectivo) que é ele próprio, *pela sua própria natureza uma entidade complexa multi-referencial e multicultural*. Esta natureza multi-referencial poderá facilitar a abordagem de situações complexas geradas no cruzamento conflitual de culturas e a possibilidade de captação de diferentes vertentes que sempre existem, em problemas desta índole.

As potencialidades metodológicas *deste* encontro no âmbito *deste* quadro teórico constituem o cerne das questões que se irão discutir nesta cadeira de opção.

## 2.1 - Articulação das Finalidades do Mestrado e Finalidades da Cadeira

A pertinência e adequação da oferta de uma cadeira sobre "Práticas Educativas Face à Diversidade e Investigação-Acção" parece ser evidenciada pela análise das finalidades que, respectivamente, mestrado e esta disciplina se propõem atingir.

De facto, se se atender ao que se explicita no Quadro 2 poderá verificar-se que as finalidades que esta disciplina pretende atingir constituem um complemento e desenvolvimento das finalidades do próprio mestrado. Assim sendo parece reforçada a ideia de que a existência deste curso poderá constituir um enriquecimento para o plano curricular do mestrado.

Quadro 2

Articulação entre finalidades do Mestrado e da Cadeira de Práticas Educativas face à Diversidade e Investigação-acção

| Finalidades do Mestrado em C. de Educação - Educação e Diversidade Cultural -                          | Finalidades da Cadeira de Opção Práticas Educativas face à Diversidade e Investigação-acção  |
|--|--|
| Analisar questões relativas a uma educação sensível à diferença (1)                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Compreender o recurso à Investigação-acção como quadro teórico e metodológico potenciador de uma atenção à diferença por parte do educador</li> <li>. Identificar potencialidades de estabelecimento de relação entre Pedagogia Crítica, Investigação-acção e Educação Inter-Multicultural</li> </ul> |
| Analisar, numa perspectiva sócio-antropológica, a problemática da relação entre cultura e culturas (2) | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Desenvolver posturas críticas de pesquisa e intervenção relativamente a questões de relação entre culturas</li> </ul>   |
| Analisar criticamente a articulação da Ciência Social com uma Pedagogia Emancipatória (2)              | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Analisar criticamente significados de, em educação, se opor por posturas de "Indiferença face à diferença" (B. Sousa Santos)</li> <li>. Compreender a relação educativa emancipatória como um processo partilhado de investigação e de intervenção.</li> </ul>  |

(1) Da proposta de criação de uma área de especialização do mestrado em Educação e Diversidade Cultural (C. Científico da Fac. Psicologia e C. da Educação)

(2) Do texto de apresentação do mestrado em Educação e Diversidade Cultural

## Bibliografia

- . Wieviorka, M., (no prelo). Le Multiculturalisme est il la Réponse? Conferência organizada pela Revista *Ethnic and Racial Studies* para a "Twentieth Anniversary Conference, Rethinking Ethic and Racial Studes" em 16-05-97

- 3 - Entre o Desafio e o Apoio num Percurso de Apropriação de uma Hermenêutica Diatópica e de Construção de Dispositivos Pedagógicos: sequência de "Temas", colectânea de "Textos-Indutores" e "Bibliografias-base".

De acordo com as intenções explicitadas anteriormente, pensa-se que os conteúdos a abordar na disciplina "Práticas Educativas face à Diversidade e Investigação-acção" terão de se articular de tal forma que, a partir de uma análise teórica e epistemológica de características oferecidas por uma prática de Investigação-acção, se evidencie não só a importância de uma reflexão "armada", numa educação que se pretende emancipatória, mas também que a diversidade pode ser encarada e trabalhada como uma riqueza a rentabilizar.

Pensa-se também ser importante reflectir criticamente sobre se este modo de abordar actividades educativas poderá informar uma formação que, para além de contribuir para a aquisição de cidadania dos agentes educativos e dos formandos, para a produção de auto-conhecimento e de conhecimento sobre os grupos em presença, possa realizar intervenções adequadas e significativas em problemas sócio-educativos que sejam identificados.

Este conjunto de reflexões irá conduzir à defesa de posições face à educação que questionem, como sendo os únicos importantes, os contributos mais tradicionais de uma educação mono-cultural, e sobretudo que questionem os significados sociais e ideológicos dos princípios de uma avaliação normativa e selectiva e de uma prática educativa transmissiva, hoje largamente condenada em todos os níveis de ensino pelos avanços da tecnologia, e, sobretudo, pela dramática mudança sócio-cultural e a enorme heterogeneização operada na população que procura a educação na Europa e também em Portugal.

### 3.1 - Processo/Percurso sugerido

Prevê-se que esta disciplina se irá desenvolver ao longo de um percurso construído sobre um conjunto de "temas" que se articulam numa sequência lógica, temas esses em que se irão abordar e analisar criticamente questões que se levantam no âmbito da problemática da educação face à diversidade. A fim de tornar mais explícita a orientação que se pensa dar ao tratamento destes temas, escolheram-se, em cada um, algumas questões consideradas particularmente significativas. Essas questões foram abordadas através de um conjunto de textos que constituem uma espécie de "colectânea" e a que se deu o nome de "textos-indutores". É importante clarificar, desde já, que a opção que se fez de lhes dar o título de "textos indutores" é significativa e decorre de, a muitos deles - para além da abordagem que fazem das respectivas problemáticas - se lhes atribuir sobretudo uma função de desafio e de indução a uma análise crítica das propostas afirmações e conceitos neles contidos. Trata-se de uma intenção semelhante à que Freire exprimiu quando Donalddo Macedo lhe perguntou que conselho final daria aos leitores do livro que ambos tinham acabado de construir. E Freire respondeu: "Não posso dar nenhum conselho específico, mas eis aqui algumas sugestões fraternais. Em primeiro lugar comece a reler este livro. Essa segunda leitura deve ser mais crítica do que a primeira. Esta sugestão vale não só para este livro, como para toda a leitura que você fizer" (Freire, 1990, pg. 138).

Mas estes textos têm também um papel de concretização de um outro desafio: este será o de "induzir" à leitura (também crítica) da bibliografia-base que se sugere e que se articula com as problemáticas aí tratadas.

Pretende-se que cada "texto-indutor" tenha uma identidade própria mas que, simultaneamente, constitua um suporte e seja contido pelo texto seguinte, a fim de que possa ser lido e discutido também fora do conjunto em que se insere.

Esta preocupação com a possibilidade de que estes documentos possam ser utilizados de forma independente (para além de fazerem parte de um conjunto que exige

sequencialidade) *obriga a que, em cada um, tenha lugar uma certa repetição (abreviada) de conceitos e problemas tratados mais demoradamente noutros textos.*

### 3.2 - As temáticas abordadas

Procurando responder a estas preocupações quanto à função, estrutura e sequência de questões que serão abordadas, irá propor-se aos alunos, para começar, uma (re)vizitação de algumas temáticas relativas à Investigação-acção, temáticas essas que se considera ser necessário dominar para poder progredir neste trabalho. Fala-se de (re)vizitação pois que se trata de conteúdos que foram já anteriormente abordados por alguns dos alunos, que se inscrevem neste mestrado, sobretudo por aqueles que frequentaram a licenciatura em C. de Educação da Faculdade de Psicologia e C. da Educação da U. do Porto. Depois de algumas, muito breves, considerações sobre o campo epistemológico em que se situa esta metodologia e depois de evidenciar de que modo ela é informada por características que permitem uma abordagem fecunda de problemas relativos à interacção de culturas, partir-se-á para a análise de todo um conjunto de problemas relativos à existência de uma crescente diversidade de culturas na educação, evidenciando de que modo uma prática informada pela Investigação-acção parece ser especialmente adequada ao tratamento deste tipo de problemas.

A sequência que se propõe é a seguinte:

- . Tema 0 - Investigação-acção, uma temática revisitada
  - Textos indutores
    - A. Porquê se propõe um Tema 0
    - B. Origens da Investigação-acção
    - C. Investigação-acção
      - uma referência preliminar
      - para além das teorias Explicativas e Interpretativas

- Bibliografia-base
- Tema 1 - O Processo Educativo e a Diversidade Sócio-Cultural?
  - Textos-indutores
    - A. A Escola Portuguesa Face à Diversidade:
      - A.1 - a construção social do Daltonismo Cultural e da Interculturalidade Invertida
      - A.2 - as fontes da diversidade cultural
    - B. Multiculturalismo em questão: será possível uma abordagem paradigmática do problema da educação face às culturas?
    - C. Dispositivos pedagógicos
    - D. Bilinguismo Cultural, uma Utopia?
  - Bibliografia-base
- Tema 2 - Investigação-Acção e Práticas Educativas
  - Textos indutores:
    - A. Haverá também uma Investigação-acção "Benigna"?
    - B. Que produção de conhecimentos?
    - C. Formação: entre premências e dificuldades.
  - Bibliografia-base

## Tema 0

### Investigação-Acção, uma problemática (re)visitada

#### Texto Indutor

A - *Porquê se propõe um tema 0?*

Entre o "dispensável" e o "indispensável"

Neste contexto, zero não irá significar algo de inexistente, nem de nulo, nem tão pouco algo que não conta, que não tem valor. Zero aqui pretenderá referir, simbolicamente, que se irá abordar uma temática, eventualmente considerada dispensável pelo aluno, porque o que aqui será tratado tem maior probabilidade (do que os restantes conteúdos) de dizer respeito a problemáticas já conhecidas ou que foram anteriormente objecto de discussão. Trata-se de uma unidade onde estão reunidas algumas reflexões frequentemente tratadas, e discutidas noutros contextos, especialmente na cadeira de Investigação-acção de Licenciatura em C. da Educação (U.P.). Pode pois ser "passado à frente" por aqueles para quem a iniciação em investigação-acção já foi feita. No entanto, por outro lado, abordam-se aqui noções básicas, indispensáveis para quem, não tendo trabalhado anteriormente em Investigação-acção, pretenda reflectir, de um modo mais aprofundado, sobre contribuições que este quadro teórico e metodológico poderá oferecer a quem se debruça sobre problemas da educação face à diversidade.

Assim sendo, reserva-se esta primeira etapa do trabalho para fazer algumas considerações preliminares, eventualmente necessárias, mas que possivelmente poderão ser, para alguns menos importantes. No entanto, irão nela ser feitos aprofundamentos de certos aspectos que, embora também preliminares, já se anunciam como mais polémicos, e portanto mais merecedores de serem objecto de alguma reflexão.

E numa tentativa para, desde já, estimular o interesse pelas questões que se irão abordar, procurando também evidenciar que se está a iniciar um percurso através de um campo reconhecidamente polémico, ir-se-á (mesmo antes de descrever as origens e características da Investigação-acção) começar por transcrever duas afirmações produzidas por autores diferentes sobre Investigação-acção. Uma simples leitura destas afirmações poderá evidenciar estar-se face a um campo que tem tanto de interessante, de promissor quanto de desafiador e polémico, face ao qual se é incitado a analisar, a descobrir e a optar.

Uma reflexão crítica sobre as problemáticas tratadas ao longo dos temas 0, 1, 2 ajudará o leitor a posicionar-se face às questões que, desde já, por exemplo, estas afirmações suscitam.

*"A componente central deste paradigma de investigação - a investigação-acção ou numa denominação posterior a investigação-acção participante começa por ser uma tentativa de compreender as situações históricas e sociais dos trabalhadores, dos camponeses e dos indígenas enquanto sectores mais explorados e atrasados das sociedades capitalistas latino-americanas. O "objecto" da investigação é então definido e moldado pelos sujeitos de investigação. A relação entre o pensamento abstrato e a actividade prática é essencial: a praxis vem antes da reflexão, e a práxis reflecte a verdade objectiva. É claro que isto vai pôr em causa a noção de causalidade: os critérios de avaliação do conhecimento só podem resultar dos critérios da praxis social - o conhecimento é validado pela praxis mas o inverso não é verdade" (Fals Borda, 1978; pg. 215). Assim, neste modelo, a ciência fica subordinada à política. Nas circunstâncias dramáticas da vida social na América Latina não há lugar para a observação experimental enquanto exercício puramente científico" (Morrow, Torres, 1997, pg. 226)*

*"É necessário uma ruptura entre o sentido prático e a sua interpretação por meio de uma objectivação programada. Contudo, no fundo, necessitamos de uma ruptura com a descrição e explicação panorâmica do 'objecto' da ciência e de um retorno ao sentido prático na acção, porque, sem isto, o cientista far-nos-ia acreditar que o conhecimento prático que funciona no espírito cientista é uma teoria científica. E não é. A interpretação da vida, sentido prático, e explicação objectiva são dois lados diferentes e distintos de esforços humanos, contraditórios, mas correctos cada um à sua maneira. Com base nesta análise e Investigação-acção nem é investigação nem é acção. É uma mascarada organizada pela nova classe média com o objectivo de monopolizar simultaneamente o que está estabelecido e a revolução, a teoria e a prática, a tecnologia e a crítica, num só discurso que é crítico, emancipativo, feminista, qualitativo interpretativo, normativo e orientado para a acção," (Callewaert, 1998, pg. 14).*

Texto Indutor

## B - Origens da Investigação-Acção

São longas e emaranhadas as raízes da árvore que poderia representar a diversidade de trabalhos hoje produzidos e que se afirmam como sendo de Investigação-acção. Autores vários apontam o seu início (as suas extremidades) para trabalhos de Dewey (v. por exemplo Goyette, Lessard-Herbert, 1987). A maioria porém relaciona a sua origem com K. Lewin (que aliás é muitas vezes referido como autor do termo Investigação-acção). E relacionam esta "criação" com os seus trabalhos de psico-sociologia, particularmente com a dinâmica de grupo (v. entre outros, Barbier, 1977, Delorme, 1982).

Mas poderá ainda perceber-se que os próprios trabalhos de Dewey se prendem, e decorrem até, de outros anteriores que representam contribuições importantes para a evolução das filosofias e práticas que infraestruturam este conceito. Toda esta rede de influências foi organizada por Mc. Kernan (Mc Kernan, 1988) para quem as origens (as finas raízes a que anteriormente e fez referência e que relacionam a Investigação-acção com a orientação de trabalhos muito anteriores) vão até ao "método científico" de que se falava no final do século dezanove. Segundo ele há que considerar como *significativas para a Investigação-acção*, toda "uma multidão de iniciativas reformistas (que ocorreram) antes da conceptualização feita por Lewin" (Mc. Kernan, 1988, pg. 175).

É assim que ele aponta para que se poderá encontrar, na base da Investigação-acção o movimento da "Ciência em Educação" do final do Séc. XX de Alexander Bain, Richard Boone, Thorndike e até também de John Dewey. Nesta linha, era referida como importante a prática investigativa do professor, embora se tratasse de uma prática do tipo experimentalista, informada de preocupações de distanciação, de objectividade e de procedimentos idênticos aos preconizados para a ciência experimental em laboratório. Mas, de qualquer modo já se valorizava a imagem do professor como cientista, e já havia a consciência de

que só os professores (e não, por exemplo, os psicólogos) poderiam empreender a variedade e quantidade de trabalhos que podem existir relacionados com problemas educativos.

Outra linha posterior (embora também, que em parte, seria contemporânea) poderia ser relacionada (ainda segundo Mc. Kernan) com a filosofia educativa experimentalista e progressista encabeçada por John Dewey e também pelo Movimento da Escola Moderna, desenvolvido já depois da primeira Grande Guerra. Para Dewey "as práticas educativas fornecem os dados, a matéria-prima que origina os problemas da investigação" ... "É necessária uma contribuição constante de relatos menos formais de situações especiais e de resultados ocorridos na escola. Creio que as contribuições que podem vir das salas dos professores são um campo relativamente negligenciado; ou, alterando a metáfora, são quase uma mina por explorar<sup>8</sup>". E mais tarde, acrescentou Dewey, que este tipo de trabalho não poderá ser feito" a menos que haja uma participação activa por parte dos que estão directamente implicados no ensino<sup>1</sup>.

Young (segundo Morrow e Torres) atribui efeitos doutrinários ao "ensino dialogado" apesar das "intenções maioritariamente progressistas" com que muitos adoptaram. (Este ensino esteve em Portugal, muito em voga a partir dos finais dos anos 60, mas constituía afinal um falso diálogo, pois que a sua evolução era totalmente controlada pelo professor - cf. Leroy, 1970). No entanto o próprio Young afirma que a "resolução de problemas" já oferece "sugestivas estratégias alternativas coerentes com as reivindicações de Dewey quanto à capacidade que as crianças têm de (na situação correcta) entrar num discurso racional relativamente cedo, como parte de um processo de desenvolvimento de competência comunicativa a mais longo prazo" (Morrow e Torres , 1997, pg. 227). E Morrow e Torres acrescentam: "Estes argumentos fundamentais são depois alargados, no que diz respeito às suas implicações, à organização da prática crítica, à análise do contexto de investigação e de acção tanto ao nível da escola como de outras instituições" (Op. cit. pg. 228).

---

<sup>8</sup> Dewey, John, (1929) *The sources of a Science of Education*, New York, Horace Liveright cit in Mc. Kernan, Op. cit.

A intervenção psico-social e a dinâmica de grupos (de Lewin) foi o movimento que em seguida deu um grande impulso para o desenvolvimento da Investigação-acção. Lewin, professor da Universidade de Berlim tinha ido para a América no início dos anos 30, já em consequência do anti-semitismo emergente na Alemanha Nazi. Valorizando ideologicamente a concretização de práticas democráticas, alguns dos seus trabalhos de Investigação-acção, incidiram com a resolução de conflitos em pequenos grupos. A partir da orientação sócio-psicológica dada aos seus trabalhos nos quais é possível identificar uma preocupação idêntica à expressa por Dewey no desenvolvimento de climas democráticos de participação na escola e no trabalho considerou a Investigação-acção. "baseada em princípios que podem conduzir gradualmente à independência, igualdade e cooperação" podendo efectivamente alterar políticas de "exploração permanente" que considerava "poder ameaçar qualquer aspecto de democracia".<sup>9</sup> E, terá sido neste sentido, segundo Adelman que, Kurt Lewin pode verificar nos anos 30, através de alguns trabalho realizados que existiria uma maior "produtividade, lei de ordem por meio da participação democrática do que recorrendo à coesão" (Adelman, 1993, pg. 7).

Trabalhando nesta área durante e depois da Segunda Guerra Mundial, as suas actividades de pesquisa e intervenção estiveram primeiro relacionadas com situações de guerra (quando esteve ligado ao Departamento de Serviços Estratégicos). Esteve ainda ligado ao mundo industrial, e também respondendo a encomendas de trabalhos que exigiam também pesquisa e intervenção como por exemplo (a mais conhecida) que lhe foi feita no sentido de tentar mudar padrões alimentares dos Americanos durante a guerra (consumo de coração de boi, de tripas etc.).

Lewin morreu subitamente em 1947, antes de poder articular globalmente as suas propostas. As suas formas de trabalhar foram rapidamente apropriadas pela educação e assim as diversas propostas de Investigação-acção conheceram uma década de expansão e de

---

<sup>9</sup> Lewin, K., 1946, Action Research and Minority Problems, Journal of Social Issues, vol. 2, 34-6 Op. cit, in Carr W., Kemmis (1991)

progressiva aceitação, desenvolvendo-se a nível de currículo a avaliação e o ensino cooperativo, sobretudo a partir dos trabalhos da Universidade da Colômbia.

No entanto o próprio carácter da Investigação-acção começou muito precocemente a sofrer alterações. Carr, por exemplo afirma: "Uma vez apropriada pelas instituições académicas, foi só uma questão de tempo até a Investigação-acção ser reinterpretada pelo paradigma positivista dominante da pesquisa e transformada em pouco mais do que um conjunto de técnicas de resolver problemas" (Carr, 1995, pp. 100-101).

Mas, mesmo apesar desta "recuperação", a Investigação-acção foi claramente caindo em desuso nos Estados Unidos da América.

Este declínio da Investigação-acção nos Estados Unidos parece ter estado relacionado com o enorme apoio e ênfase que, de repente, passou a ser dado aos trabalhos sobre currículo e ensino investigativo, na sequência do lançamento pela Rússia do Sputnik em 1957. É que, subitamente passou a enfatizar-se na América a necessidade de reorientar os currículos no sentido que eles tivessem uma maior eficiência para o desenvolvimento de um espírito científico nos alunos. Pensava-se que a educação, e especialmente o ensino das Ciências Experimentais, teria de contribuir de maneira eficaz para colmatar o atraso de que, bruscamente, se tomava consciência existir na América, atraso esse evidenciado pela supremacia tecnológica de uma Rússia que acabava de enviar para o espaço (com sucesso) o primeiro satélite artificial.

Sucederam-se os ensaios de currículos investigativos de Biologia e Física<sup>10</sup>. Esses currículos eram concebidos, desenvolvidos e experimentados por instituições centrais, seguindo-se a fase de difusão (Inovações de tipo "R.D. D." - Research, Development and Diffusion-).

Este tipo de trabalhos (que eram, como se disse, muito apoiados oficialmente) separava os papéis de teóricos e dos práticos. Assim sendo, enfraqueceram todas as práticas colaborativas e reflexivas da Investigação-acção feitas a nível micro, que se estavam procurando instalar. Como afirmou Carr e Kemmis (1986) "os currículos e actividades de

---

<sup>10</sup> São exemplo deste tipo de Currículos o Biological Science Curriculum Study, a Newfield etc. muito em voga a partir dos últimos anos da década de 60

avaliação em larga escala baseados na cooperação de práticos no desenvolvimento e trabalhos de avaliação que tinham sido idealizados por teóricos, afastaram a legitimidade e a energia das abordagens em pequena escala de Investigação-acção organizados localmente e auto-reflexivas. Em meados dos anos sessenta o desenvolvimento da pesquisa técnica e sua difusão (inovação de tipo R.D.D.) tinha-se estabelecido como modelo dominante para a implementação da mudança" (Carr e Kemmis, 1986, pg. 166).

Porém, com o sucessivo questionamento ao positivismo e sua relação com as Ciências Humanas (que sustenta filosoficamente toda uma orientação em que se enquadra também esta separação entre teoria e prática), com a progressiva constatação da insuficiência dos programas de educação compensatória foi-se, lentamente, afirmando o início de uma nova fase. Nela foram tendo lugar trabalhos que punham em dúvida o real interesse e validade de grandes planeamentos educativos centralmente estabelecidos. Propunham, em vez deles, desenvolvimentos curriculares desencadeados a partir das próprias escolas. Defendia-se que este último tipo de trabalho (porque implica os professores na concepção de actividades que eles próprios irão desenvolver), favorece, através de acções cooperativas o empenhamento dos professores e o desenvolvimento de capacidades de pesquisa e de intervenção.

Este movimento do "professor como investigador" foi grandemente incrementado no Reino Unido nos anos 70 com o desenvolvimento dos trabalhos de John Elliot e Clem Adelman. O clima intelectual de trabalho no Reino Unido era, na altura, bastante diferente do Americano: "O contexto cultural e intelectual no qual a Investigação-acção resurgiu na G. Bretanha nos anos 70 era, é claro, muito diferente do contexto anterior Americano. O paradigma positivista que tinha dominado na pesquisa social americana nos anos 40 e 50 era largamente rejeitado, quer pela fragilidade teórica, quer pela evidente irrelevância para os problemas práticos da vida social. Em educação a mais forte resposta às insuficiências teóricas do positivismo foi o renascimento de interesses de tradição interpretativa do inquérito social" (Carr, 1995, pg. 101). Os trabalhos de Elliot tinham por base a perspectiva de Stenhouse que defendia o "professor como investigador" e que sustentava a ideia de importância de que tivesse lugar uma

progressiva emancipação do professor. Assim o currículo deixava de ser algo de fixo que lhe era fornecido com instruções que deveria executar. O currículo era antes "concebido como um conjunto de hipóteses que eles poderiam experimentar como constituindo uma base para uma tradução reflexiva de ideias educacionais".<sup>11</sup>

A influência que se foi fazendo sentir das questões e preocupações levantadas pela Escola de Frankfurt e particularmente um pouco mais tarde por Habermas foram-se entretanto fazendo sentir e impregnaram aspectos de uma teoria educativa surgida no âmbito da Teoria Social Crítica. As Teorias Sociais Críticas, não negando os contributos das teorias empíricas analíticas nem das histórico-hermenêuticas, assumem características próprias que vão além destas. A ciência social crítica, "vai além da descrição de regularidades empíricas e da interpretação de significados. Serve interesses 'emancipatórios' oferecendo uma crítica do que é a partir da perspectiva do que deveria ser" (Argiris, et al 1985, pg. 71).

Em "Becoming Critical", Carr e Kemmis (1986) fazem uma análise brilhante de como a Teoria Educacional Crítica constitui o quadro teórico adequado à Investigação-acção (ou Investigação-acção Participante) tal como ela é concebida actualmente.

Embora, como se sabe, (Goyette, Lessard-Herbert, 1987; Pourtois, 1981 etc.) um leque muito variado de práticas e de filiações teóricas e até (segundo alguns autores) epistemológicas são classificadas (ou classificam-se a si próprias) como sendo de Investigação-acção, não deixa de poder considerar-se serem as orientações teóricas da Teoria Crítica como constituindo a informação estruturante mais adequada e o quadro mais significativo de muitos dos actuais e mais interessantes trabalhos de Investigação-acção, particularmente pela Investigação-acção a que alguns autores acrescentam o qualificativo (dispensável, como adiante se discutirá) de "participante". A questão que permanece (e que adiante será mais explorada) é se um processo de pesquisa e intervenção, informado por um posicionamento crítico não terá de ser forçosamente 'participado' embora, como alerta Latapi, seja sempre importante estar atento e "analisar as finalidades de participação, a sua

---

<sup>11</sup> Elliot, John, A Curriculum for the Studies of Human Affairs: The Contribution of Laurence Stenhouse, *Journal of Curriculum Studies* 15 (April-June 83) 108-109 Cit. in Mc. Kernan Op. Cit 181

base organizacional, quem inicia o processo, os papéis desempenhados pelos membros do grupo, e distribuição e uso da informação, o controlo do processo, o seu ritmo e duração, o modo como são alcançados os consensos etc. (Zuniga, 1986). Se não houver suficiente análise destes aspectos, a Investigação Participante ainda ficará longe de ser um método rigoroso de pesquisa" (Latapi, 1988, p. 317).

## Texto Indutor

### C - Investigação-acção<sup>12</sup>

#### C.1- *Uma Referência Preliminar*

Um olhar sobre as origens da Investigação-acção, olhar esse que se consegue através da análise de alguns textos de diferentes autores, indicia de imediato a heterogeneidade de tipos de trabalhos que, segundo alguns deles, poderão estar abrangidos pelo conceito de Investigação-acção. É que, se, ao referir as suas origens, se foram indicando as mudanças metodológicas e até epistemológicas que foram tendo lugar ao longo do processo que este conceito foi atravessando, a verdade é que não se esteve só a descrever uma evolução histórica ocorrida desde há já algum tempo: essas características que foram informando todo o conjunto de actividades (que, a partir de Lewin se passaram a designar por Investigação-acção) praticamente todas elas coexistem na diversidade de trabalhos que ainda hoje estão a realizar-se e que, com maior ou menor legitimidade, se afirmam como sendo de Investigação-acção (cf. Tema 2, Texto A).

A propósito do que designam como "linguagens" que se podem identificar em diferentes práticas de Investigação-acção, Goyette e Lessard Herbert descrevem, de forma bastante exaustiva, esta situação de diversidade. Estes autores defendem também que, embora o recurso a um leque variado de linguagens epistemológicas não seja uma característica exclusiva da Investigação-acção (pois que isto acontece até nas Ciências da Natureza) uma grande diversidade epistemológica está, na sua opinião, realmente presente nos trabalhos que hoje se realizam. E assim ao descrever a forma como no seu texto eles irão abordar esta questão, afirmam: "...nós vamos demonstrar que existem várias linguagens epistemológicas podendo fundar práticas de Investigação-acção; descreveremos resumidamente as

---

<sup>12</sup> Neste texto são utilizadas, com algumas modificações, partes de um texto que está publicado em 1998 na Revista de Educação, Departamento de Educação da Fac. de Ciências da U. de Lisboa com o título "Da Necessidade de Vigilância Crítica em Educação à Importância da Prática da Investigação-acção".

diferentes linguagens que identificamos no decurso da recensão que fizemos de textos, e iremos ilustrar com alguns exemplos, a utilização combinatória de algumas destas linguagens". (Goyette e Lessard - Herbert, 1987, pg. 112).

Face a esta variedade (que, é necessário voltar a sublinhar, não é unanimemente aceite), fácil é de ver a dificuldade que existe em definir e até de descrever o que é Investigação-acção, sem se cair num texto que, para ser englobante, se transforme numa descrição tão vaga que não consegue nem caracterizar este conceito. Aliás esta é uma situação para que (pelo menos na opinião de alguns) se está perigosamente a resvalar, sendo que, actualmente, com frequência se vê utilizar esta designação para referir quer situações de investigação aplicada quer situações em que há exclusivamente tentativas não reflectidas nem teorizadas de intervenção. Esta questão será tratada mais desenvolvidamente adiante (v. § 3, Tema 2 - A).

Por outro lado, essa caracterização e explicação tem sido feita por tantos autores (e tão bem!) que não poderá deixar de ser com um sentimento de "déjà vu" que se tenta abordar esta descrição. Ao procurar contornar estas duas situações incómodas, ir-se-á neste texto introdutório (que visa somente informar o leitor do que é que se está a falar) recorrer a dois estratégias. O primeiro reside em começar por centrar a descrição deste processo sobre uma situação imaginada em que se procura reunir a maioria dos "ingredientes" que, de uma forma mais ou menos dispersa, poderão encontrar-se em diferentes práticas de Investigação-acção (uma espécie de "concentrado de características da Investigação-acção, mas de uma Investigação-acção informada pela Teoria Crítica que alguns autores designariam por Investigação-acção Participante). Tenta-se assim conseguir uma descrição de algo que, numa linguagem weberiana, poderia resultar na construção de um tipo ideal de Investigação-acção deixando, o aprofundamento e análise mais fina do conceito para mais tarde. O segundo consiste em tentar construir esta apresentação preliminar quase totalmente através uma montagem de extractos de textos de vários autores,

extractos esses que se consideram particularmente interessantes originais e agudos na sua descrição de diferentes aspectos a considerar.

Poderá assim dizer-se que a Investigação-acção que se desenvolve no quadro da Pedagogia Crítica, como o seu nome indica é um processo que "tem um carácter um pouco misterioso...anticonformista, adequado a acordar a esperança de reduzir opções entre os dois termos" (os termos investigação e acção) (Dubost, 1983, pg. 17).

Trata-se de uma metodologia para uns de "um novo paradigma", para outros (Bataille, 1981, pg. 35) através do qual se procura analisar e enfrentar um problema, e se tenta mudar uma situação. E ao fazê-lo, através da Investigação-acção procura-se, simultaneamente *agir e produzir conhecimento*. E ao agir e produzir conhecimento, os actores sociais implicados são estimulados a reflectir a rever posições, ao mesmo tempo que adquirem um saber de "experiência feito". Assim sendo, "a Investigação-acção, forma de pesquisa que se assume, corajosamente, como um híbrido de um projecto científico e de um projecto social" constitui, como afirma Ardoino "um escândalo epistemológico útil" (Ardoino, 1980). Útil porque procura enfrentar e, se possível resolver um projecto social e/ou educativo, sentido e identificado como importante para os actores nele envolvidos. Escândalo, porque não irá obedecer a algumas das orientações epistemológicas estabelecidas e aceites na investigação tradicional. Pesquisa e acção coexistem assim no tempo, e, ao contrário do que aconteceria numa investigação tradicional a pesquisa não precede a acção. Pesquisa e acção coexistem no processo interestimulando-se, questionando-se, desafiando-se. Recorre-se a análise dos efeitos da acção para produção de novo conhecimento, conhecimento esse que por sua vez possibilita formas mais pertinentes de acção. Recusando oposições redutoras entre metodologias praticadas no âmbito das ciências experimentais e as que são privilegiadas pela fenomenologia na investigação de tipo etnográfica, a Investigação-acção procura realizar não um "meio-termo" entre duas modalidades de metodologias mas uma síntese criativa de processos vindos de diferentes tipos de pesquisa, recorrendo, por exemplo, simultaneamente a metodologias qualitativas e quantitativas. Dada a urgência de enfrentar

uma situação e de produzir conhecimento através da análise dos efeitos da acção, e do modo como se perturba essa situação, a Investigação-acção recorre ao que se apresenta com possibilidade de ser útil para produzir o saber sentido como necessário, como interessante, e que lhe permitirá também intervir melhor. E usa sempre os resultados obtidos da análise do que acontece em consequência da intervenção para produzir novo conhecimento (e assim sucessivamente). Assim sendo, poderá dizer-se que a Investigação-acção "privilegia a mudança, que cataliza como instrumento de pesquisa, bem como a actividade de pesquisa, que produz como agente de mudança". (Bataille, 1981, pg. 34). Pode então ser descrita como "um projecto social recoberto por um projecto científico" (Pourtois 1981, pg. 41) sendo também "um processo que inclui o actor simultaneamente num projecto, portanto numa política, numa intencionalidade em contactos, papéis, expectativas e num processo de reflexão e de análise que classificamos de armada, quer dizer, que recorre a um aparelho de refinamento de dados" (Pourtois, 1981, pg. 43).

Trata-se, como se pode ver, de uma forma de diferente trabalho (de uma nova metodologia para uns, de um novo paradigma para outros) extremamente transgressivo. Transgressivo por tudo o que já foi dito, e porque ousa introduzir a acção no âmbito das competências dos teóricos e porque, ao responder às necessidades dos práticos (que se confrontam, no terreno, com a urgência de resolver o problema) ousa propôr-lhes que se pare para reflectir e produzir conhecimento no meio da refrega da acção.

Muito pragmaticamente Dubost (1983, pg. 1) sugere alguns aspectos que se lhe apresentam como mais característicos da Investigação-acção e que seriam:

- . "consistir numa acção deliberada,"
- . "visando uma mudança no mundo real,"
- . "empreendida num âmbito restrito,"
- . "englobado num projecto mais geral,"
- . "recorrendo a certas disciplinas para obter efeitos de conhecimento ou de sentido".

A estas características poderia acrescentar-se: e que é frequentemente levada a cabo por um 'investigador colectivo' que realiza um trabalho simultâneo de pesquisa e acção conseguido através de uma sinergia dos seus saberes.

É pois uma "criação colectiva de inovação pedagógica e de aquisição de conhecimentos" (Perrenoud, 1980).

"É esta criação colectiva de inovação e do conhecimento que confere à investigação-acção a sua especificidade" (Bataille, 1981, pg. 30). Na verdade a actividade de teóricos e de práticos desencadeia "a dialectização de uma abordagem objectivista e de uma abordagem subjectivista no âmbito de uma nova relação entre investigadores e práticos" (Bataille, 1981, pg. 32). Assim se constitui aquela entidade que se designou por investigador colectivo "sujeito circulante" "sujeito anel" (Bataille, 1981, pg. 36). Este poderá ser descrito como entidade plural e multireferencial, constituída por teóricos e por práticos que lado a lado, se encontram na tentativa de resolver um problema surgido e sentido como significativo e importante de enfrentar. Este grupo, idealmente, terá características interdisciplinares. Assim sendo os elementos que o constituem olham o problema que trabalham segundo diferentes enfoques, tendo dele diferentes representações. Sendo diversificada a sua formação, são também diversificadas as contribuições que cada um poderá dar para a compreensão e o tratamento do problema que estão enfrentando. Uma característica muito importante do investigador colectivo reside no facto de se reconhecer que, no âmbito do trabalho que ele desenvolve, essa diferença de contribuição não corresponde a uma diferença de estatutos entre saberes e portanto também não contribui para a atribuição de estatutos diferentes aos diferentes elementos que constituem a equipa de trabalho. Por outras palavras, teóricos de diferentes áreas e práticos com diferentes experiências contribuem evidentemente para o trabalho com saberes diferentes, saberes esses aos quais não poderão (nem deverão) ser atribuídos categorias de superioridade ou de inferioridade. Todos agentes que constituem o investigador colectivo implicam-se (assumindo a sua implicação) nos processos que desenvolvem de pesquisa e acção. No entanto, terão

de procurar, através de um trabalho rigoroso, que essa implicação seja rentabilizada em termos de produção, tentando ao mesmo tempo (porque estão conscientes dela) que perturbe o menos possível (antes enriqueça) as análises que são realizadas.

Investigador colectivo, diluição de barreiras entre investigadores e práticos entre sujeito e objectos de pesquisa, esta abordagem do "complexo pela complexidade", este assumir da implicação como inevitável (mas relativamente à qual, por isso mesmo, não poderá deixar de se estar vigilante) esta "fertilização" da teoria pela prática e da prática pela teoria, na tentativa de enfrentar de um problema real, é todo este conjunto de transgressões desafiantes dos quadros epistemológicos e dos critérios que informam os canones orientadores da pesquisa tradicional que faz com que Ardoino refira Investigação-acção como um "escândalo epistemológico útil". (Ardoino, 1980, pg. 17)

## C.2 - *Para além das teorias Explicativas e Interpretativas*

### *Diferentes contextos diferentes significados*

Já no final da década de 70, num seminário realizado no Porto, Guy Berger<sup>13</sup> alertava para a possibilidades de um determinado quadro teórico poder ver alterado, por vezes de maneira bastante profunda, o seu significado ideológico, de acordo com o contexto histórico e social em que a ele se recorre.

Assim sendo, por exemplo, uma proposta educativa que, numa dada altura, constituiu uma situação extremamente inovadora poderá, anos depois, e num contexto diferente, assumir características e defender posições que facilmente se poderão classificar como sendo conservadoras.

Problemas graves numa dada época podem desencadear a concepção e desenvolvimento de determinadas posições teóricas, bem como algumas propostas de actuação. Uma vez ultrapassados esses problemas, uma vez ensaiadas essas soluções e observados os efeitos positivos mas também por vezes os efeitos perversos que podem eventualmente desencadear, é possível que surjam críticas, que se proponham alternativas de interpretação daquela situação e até que se evidenciem outros tipos de questões que agora assumem uma maior relevância.

Um conjunto de situação deste tipo é analisado por Giroux quando descreve promessas da racionalidade iluminista como movimento inovador que se assumia como estando destinado a "salvar o mundo dos grilhões da superstição da ignorância e do sofrimento" (Giroux, 1983, pg. 26) em relação a problemas que constituíram durante muito tempo situações graves com que a humanidade se debatia (e com que, como se sabe, ainda em certos casos se debate). Era assim (e em muitos casos continua a ser) necessário olhar o mundo através dos olhos da razão, de uma razão lógica, fria, lúcida, libertadora da superstição da ignorância, que

---

<sup>13</sup> Lição dada num seminário sobre Análise Sistémica orientada por Guy Berger da Universidade de Paris, no âmbito das actividades desenvolvidas pelo Projecto C.I.C.F.F. (Porto)

permite enfrentar os problemas, tentando racionalmente encontrar não só as causas que por eles são responsáveis, mas também descobrir meios de os resolver. Esta era e permanece ainda um tipo de situação com que a investigação científica teve e tem de conviver e procura enfrentar.

Mas é também Giroux que nesse mesmo texto (citando Habermas) explica que, "com a redução da ciência a uma força produtiva na sociedade industrial, o positivismo, o historicismo e o pragmatismo, cada um por sua vez, isolam uma parte desse conceito abrangente de racionalidade".. "A espontaneidade da esperança, a arte de assumir uma posição, e experiência de relevância ou indiferença e acima de tudo, a resposta ao sofrimento e à opressão, o desejo de autonomia adulta, a vontade de emancipação e a felicidade da descoberta da sua própria identidade, tudo isso foi eliminado para todo o sempre pelo interesse compulsório da razão. (Habermas, cit em Giroux, 1983, pg. 29)

Este texto de Habermas ilustra de um modo bastante evidente a alteração da forma de interpretar significados da Ciência e de formas de a desenvolver, possível de ocorrer em diferentes quadros teóricos. No caso presente, significou a abertura das Ciências Humanas para um outra área, mais relacionada por exemplo com questões da subjectividade da emancipação e do sofrimento humano.

Invocar estes dois tipos de posições teóricas, permite também que se questione até que ponto são frequentemente redutoras afirmações que dicotomizam a qualidade de posturas teóricas não coincidentes, sugerindo por vezes que umas são erradas e outras certas, umas conservadoras outras emancipadoras e/ou progressistas etc.. Um olhar mais atento, mais analítico (e esta opinião é também decorrente de uma determinada postura teórica) um olhar que evite dicotomizar essas situações, admite-se que poderá eventualmente permitir uma leitura mais matizada e mais interessante e mais próxima de uma mais completa compreensão dessa mesma realidade.

Será importante ter presente este tipo de alerta quando se reflecte sobre o quadro teórico a que recorre a Investigação-acção e que, como o título deste capítulo indica, parece situar-se

*para além* das perspectivas explicativas (mais frequentemente ligadas às ciências experimentais) e às preocupações das ciências compreensivas (mais informadas por orientações fenomenológicas) .

Uma simples reflexão sobre o modo como diferentes autores descrevem trabalhos que se desenvolvem segundo a metodologia de Investigação-acção permite identificar uma certa originalidade de opções epistemológicas, em relação quer aos princípios objectivistas, quer às orientações interpretativas que, como se sabe, constituem diferentes formas de abordagem de situações investigativas a que actualmente se recorre também em Ciências Humanas. Distanciando-se em alguns aspectos (e na linha da Escola de Frankfurt) de orientações positivistas na produção de conhecimento, e não adoptando também certas outras características decorrente da fenomenologia social, a Investigação-acção afirma-se através de opções de certo modo originais. Por exemplo, embora na linha de orientações interpretativas valorize a necessidade de adquirir uma funda compreensão dos problemas, admite também que esta compreensão por si só não será suficiente para que se tente a intervenção, a transformação social que se deseja (em Investigação-acção) das situações problemáticas que enfrentam. É que, neste caso, os investigadores (para além do que acontece com os investigadores que têm como objectivo descobrir a explicação dos fenómenos que estudam de uma forma exterior e objectiva, e para além daqueles que valorizam sobretudo a importância de conseguir identificar representações que diferentes actores sociais têm das mesmas situações) pretendem intervir nas condições existentes e implicar-se nessa intervenção. *Não negando* a importância de analisar objectivamente as situações, valorizando *também* a importância de captar as diferentes interpretações que os actores sociais envolvidos fazem de uma mesma realidade, *tentam uma posição mais activa de construção do futuro*. E tecem essa construção através de uma postura dialéctica que reconhece a existência de constrangimentos objectivos que condicionam as situações em que se está envolvido (mas que admitem poderem ser alteradas) e simultaneamente

reconhece também a importância da identificação do modo como os diferentes actores sociais vivenciam e interiorizam esses constrangimentos. Verdade e acção são para os investigadores-actores situações socialmente construídas num dado contexto histórico.

O reconhecimento da importância e do interesse de, simultaneamente, articular procedimentos e preocupações que de forma original se conjuguem numa tentativa de tomar em linha de conta a compreensão do passado e o desejo de intervir no presente e no futuro são muito bem explicados por Carr e Kemmis:

*"O problema epistemológico essencial a ser considerado em relação com a espiral auto-reflexiva da Investigação-acção é o que consiste em relacionar a compreensão retrospectiva com a acção prospectiva. Claramente a investigação-acção requer uma epistemologia que diverge das abordagens positivistas e interpretativas, uma vez que qualquer uma delas tem dificuldade em relacionar a explicação retrospectiva com a acção prospectiva. A pesquisa positivista apoia-se na noção de predição baseada em leis científicas estabelecidas em situações anteriores e expressas através de intervenções controladas, para informar a acção futura.*

*A pesquisa interpretativa apoia-se na noção de julgamento prático baseado na compreensão que os práticos possuem a partir da observação de situações anteriores. A Investigação-acção recorre quer à intervenção controlada quer ao julgamento prático mas confere a ambos um espaço limitado no interior da noção de espiral auto-reflexiva a qual é organizada como programa de intervenção controlada e de juízo prático conduzido por indivíduos e por grupos implicados não só em compreender o mundo mas também em o mudar" (Carr e Kemmis, 1986, pg. 186).*

A Investigação-acção é assim uma metodologia que facilmente se enquadra no âmbito do paradigma emergente que (como adiante se irá de novo discutir) Sousa Santos descreve como sendo "o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida docente" (Sousa Santos, 1995, pg. 22) paradigma esse cujo carácter abrangente permite transcender a

exclusiva preocupação com os aspectos científicos para também permitir o envolvimento e desenvolvimento de preocupações com questões sociais.

*E em que circunstâncias será possível e interessante recorrer à Investigação-acção?*

De acordo com as questões que se acabam de discutir, de uma forma geral poderá afirmar-se que será, em princípio, adequado recorrer a actividades de Investigação-acção sempre que uma dada situação social é sentida como constituindo um problema e se tem consciência da necessidade de produzir conhecimento para a poder enfrentar. Isto sucederá do mesmo modo e ao mesmo tempo que, ao tentar resolver esse problema, ao perturbar o campo em que ele tem lugar, se acrescem as possibilidades de produzir conhecimento sobre esse problema e esse campo.

Poderá portanto recorrer-se à investigação em qualquer situação em que se deseje produzir conhecimento social e adquirir formação ao investigar e agir, sobretudo se se admite que é vantajoso que estas três vertentes tenham lugar simultaneamente.

Poderão surgir problemas com estas características por exemplo em complexas situações educativas, em questões graves de saúde pública, em numerosas situações que se apresentam como problemáticas a nível social, em situações-problema de âmbito legal, em projectos de urbanização etc., etc.. Será portanto em toda uma multiplicidade de situações sociais em que, para resolver dificuldades se reconhece ser importante conhecer mais profundamente contextos históricos em que eles têm lugar e se entende ser vantajoso uma mais funda compreensão da complexidade e multidimensionalidade da situação em análise. Contextos há em que esta relação de pesquisa com situações de agência em problemas sociais se torna particularmente aguda e tornam inegáveis relações nem sempre evidentes para muitos. Morrow e Torres afirmam, por exemplo, que "o paradigma da Investigação-acção começou, inicialmente por ligar e depois reconciliar epistemologia e política" acrescentando mais adiante nesse mesmo texto que "neste modelo a ciência não

fica subordinada à política. Nas circunstâncias dramáticas da vida social na América Latina, não há lugar para a observação experimental enquanto exercício puramente científico" (Morrow e Torres, 1997, pg. 226).

Latapi, por sua vez afirma que "a pesquisa participatória não é uma metodologia para adultos pobres, mas sim uma alternativa científica que faz com que a pesquisa social seja mais adequada e adquira um maior sentido (Latapi, 1988, pg. 313) pois que, "para além de produzir conhecimento melhora também a qualidade de vida" (Op. cit., pg. 314).

### *Investigação-acção e educação*

De entre as situações em que se poderá recorrer à Investigação-acção, e no contexto deste curso é de eleger para uma referência um pouco mais demorada a Investigação-acção Educativa, no sentido de se analisar não só se este processo se apresenta como promissor na área da intervenção, da formação e da produção de conhecimento sob os complexos problemas que se cruzam num campo educativo (que cada vez mais é estruturado com e através da diversidade) mas sobretudo (e é aqui que se irá reflectir com mais detalhe) se é ou não possível, se se justifica o esforço, e qual o significado de realizar trabalhos com esta orientação, no desenvolvimento quotidiano da prática docente, em particular de uma prática docente que se confronta com a diversidade.

Para a realização de um trabalho anterior (Cortesão, 1998) desenvolvido com este tipo de preocupações de analisar significados de práticas educativas formulou-se uma pergunta a vários professores que tinham entre si de comum o facto estarem preocupados em tentar contribuir com o seu trabalho para o desenvolvimento de todos os alunos, portanto professores atentos a problemas decorrentes da presença na sala de aula de grupos minoritários (em termos de poder). Com as respostas então obtidas elaborou-se um pequeno texto que procurou traduzir a representação que esse grupo de professores tinha do esforço

quotidiano do trabalho que foi então pensado como sendo o trabalho de "um bom professor". Não se trata assim propriamente de um retrato imaginado e utópico de um professor, mas tão somente um "texto montagem" que contém a descrição do que estes professores pensam que é o trabalho quotidiano de qualquer um deles, na rotina da sala de aula. E o texto é o seguinte:

*"Mergulhados no meio em que tem de ensinar e intervir numa dupla perspectiva educativa e social, atentos a todos os sinais, a todos os sintomas reveladores do que está acontecer, ligados afectivamente às pessoas com quem as suas decisões estão relacionadas, empenhados em conseguir melhorar a forma como actuam, consciencializando a riqueza da acção conjunta com os outros em práticas inter e transdisciplinares, procurando enfrentar os problemas não ao acaso, atrapalhadamente, mas apoiando-se em planos de acção flexíveis em que são considerados os constrangimentos exteriores e as possibilidades de acção (planos esses que modificarão e enriquecerão sempre que um acontecimento imprevisto assim o exija) este é afinal o trabalho dos bons professores." (Cortesão, 1998)*

Mais adiante, nesse mesmo trabalho, a propósito das práticas desses professores, constantemente armadilhadas de problemas e situações inesperadas de significados difíceis de identificar, afirmava-se a necessidade sentida de uma pertinente vigilância sobre a sua própria actuação, *"Optar, tomar posição, é portanto algo que não pode ser feito ao acaso. Exige a identificação, a análise, exige que se descubra, que se veja, 'para além das fachadas' (como escrevia Sedas Nunes), que se treine, como afirma Ricoeur a "hermenêutica da suspeição" (Ricoeur, 1969). É pois também preciso, para além de "saber ver", saber "onde ver", onde procurar os nós do poder (os pontos críticos do sistema) descobrir onde se anicha, onde se esconde o oculto que por vezes muito pode decidir. E isso faz-se mais facilmente se os professores forem alertados, se estiverem consciencializados através do contacto com uma teoria que lhes facilite uma visão analítica do mundo.*

*É aqui que se poderão descobrir as potencialidades da Teoria Crítica pois que ela fornece um quadro teórico onde se estimula a tal "hermenêutica da suspeição", quando explicita a importância de identificar melhor o que está oculto (mas significativo) sob os aspectos tidos como mais banais mais naturais e incondicionalmente aceites na rotina do quotidiano e/ou nos saberes científicos mais tradicionalmente aceites; quando permite antever, descortinar, identificar espaços onde eventualmente será possível o exercício de uma autonomia relativa e portanto a possibilidade de alguma intervenção. Ela contribue assim para reabilitar a hipótese de uma certa possibilidade de agência humana que surge agora, não como algo de "natural" e ilimitado, como seria o caso se esta análise se situasse no quadro de uma perspectiva liberal. Surge no cerne de uma procura obstinada, numa tentativa de identificar espaços possíveis de intervenção, mas não perdendo nunca de vista a visão crítica de que existem, as condicionantes macro-estruturais que limitam (por vezes explicitamente, outras vezes de forma subtil) a possibilidade de acção da escola e do professor.*

*Carr e Kemmis (1986) chamam a atenção para cinco aspectos que deverão ser contemplados numa Teoria de Educação para que ela ajude, realmente, os professores implicados neste tipo de preocupações, aspectos esses que estão presentes na Teoria Crítica. (Cf. Carr e Kemmis, 1986)*

*Esses aspectos são:*

- a consciência de que o saber é poder e não algo de puramente técnico e instrumental;*
- a compreensão de que cada actor social vê o mundo através da sua própria racionalidade, facto que condiciona a leitura que cada um faz dos fenómenos com que tem de lidar, pelo que as noções de "objectividade", de "verdade" e mesmo de "facto" são relativizadas e adquirem um novo sentido;*
- a compreensão do significado do exercício permanente de um olhar analítico sobre todos os fenómenos, sobre todas as explicações, mesmo sobre as que*

*são tidas como obviamente indiscutíveis, identificando assim interpretações ideologicamente distorcidas;*

- *a identificação de determinantes macro-estruturais que, embora por vezes enganosamente distantes, embora aparentemente justos e imparciais e neutros, conseguem condicionar ou dificultar as possibilidades de acção de qualquer um de nós;*
- *o reconhecimento, significado teórico e natureza/prática quer da teoria quer da prática (que assim adquirem idêntico estatuto) e o simultâneo reconhecimento de que qualquer intervenção tem de ser tecida de fios de prática numa trama teórica bem sólida;*

*Os mesmos autores terminam o enunciado dos aspectos anteriormente referidos, recordando que todas estas preocupações estão presentes numa situação de Investigação-acção" (Cortesão, 1998, pg. 29-30).*

Recordando por que razão, Carr e Kemmis (e muitos outros) afirmam, que a Investigação-acção representará uma possibilidade de concretização de práticas de atitudes e de preocupações valorizadas na Teoria Crítica, recordando também algumas características que atrás se referiram e que informam a Investigação-acção, o que importa agora analisar é (tal como atrás se referiu) se práticas próximas da Investigação-acção constituirão um objectivo distante do trabalho que os professores podem desenvolver no seu quotidiano.

Já em trabalhos anteriores se procurou demonstrar que, na rotina da sala de aula, uma prática cuidadosa de avaliação formativa corresponde, na essência a um trabalho desenvolvido de acordo com as orientações da Investigação-acção (Cortesão, 1992). Alargando um pouco o âmbito desta análise, será interessante reflectir sobre se o desenvolvimento, agora não só de avaliação formativa mas também de todo o processo educativo levado a cabo por um professor preocupado e consciente da heterogeneidade

sócio-cultural com que frequentemente se defronta, se aproximará também (e se teria vantagem em o fazer) deste tipo de prática. Isto, mesmo se, integrado numa equipa, o professor não está, explicitamente, a desenvolver um projecto de pesquisa.

É este tipo de relação que pode estabelecer-se entre a prática de um professor (do "bom professor" imaginado por alguns docentes de que se falou atrás) e algumas características da Investigação-acção, ligando também essas articulações com o quadro teórico oferecido pela Teoria Crítica que se procura evidenciar no Quadro 2.

Pretende-se com este tipo de análise sublinhar que *no quadro de uma pedagogia crítica*, a prática quotidiana daquele que, por alguns professores, é considerado um "professor de qualidade", se poderá desenvolver de acordo com muitas das características previstas numa metodologia de Investigação-acção.

Ora como é fácil de prever, estas características parecem possibilitar, de certo modo, o desenvolvimento de práticas educativas atentas à diversidade. É que esse professor muito provavelmente não olhará os alunos com o olhar daltónico, normalizador. Pelo contrário, porque empenhado em melhorar a forma de actuar, porque procura resolver problemas, ele está atento a todos os indicadores, a todos os sinais que os alunos produzem no âmbito da relação pedagógica e descobre a diversidade. Não se trata de nada que transcenda, realmente, a prática de um professor preocupado com o sucesso de todos os seus alunos.

Trata-se sim de uma constante atitude de tentativa de análise e interpretação que tem lugar em simultâneo com o acto educativo e que, tudo indica, aproxima esta prática quotidiana, realizada no pequeno mundo da relação com os alunos, de preocupações orientadoras da Investigação-acção.

Quadro 2

Relação entre Prática Educativa, Investigação-acção e Teoria Crítica

| Prática de um professor*   | Características da Investigação-Acção  | Características da teoria crítica  |
|--|--|--|
| "mergulhados no meio em que têm de intervir atentos a todos os sintomas do que está a acontecer"   | "estar em pesquisa, "numa relação de interioridade e de simultaneidade" (Pourtois 1981, pg. 43)<br>"empreendida num âmbito restrito"                           | exercício do olhar analítico sobre todos os fenómenos sobre todos as explicações<br>Identificando interpretações ideologicamente distorcidas               |
| "intervindo numa ampla perspectiva educativa-social"<br>"empenhados em melhorar a forma como actuam"   | "acção deliberada"<br>"visando uma mudança no mundo real"<br>"escândalo epistemológico útil" (Ardoíno, 1980)   | consciência de que saber é poder e não algo de simplesmente técnico  |
| "procurando enfrentar problemas não ao acaso, mas apoiando-se em planos em que são considerados constrangimentos e possibilidades de acção"  | "englobado num projecto mais geral"  | consciência/identificação de condicionantes macro-estruturais  |
| "ligados afectivamente as pessoas com que as suas decisões estão relacionadas"<br>"utilizando planos que modificarão e enriquecerão sempre que um acontecimento imprevisto assim o exija." | valorização de diferentes contribuições dos actores sociais implicados<br>aceitação como enriquecedores da existência de implicação e de situações imprevistas | compreensão de que cada actor social lê o mundo através da sua racionalidade; questionamento dos conceitos de "objectividade" "verdade" e mesmo de "facto" |
| "consciencializando a riqueza da acção conjunta com os outros em práticas inter e transdisciplinares"  | "recorrendo a diferentes disciplinas para obter efeitos de conhecimento e de sentido" "Acção empreendida por um investigador colectivo"                        | reconhecimento/ enriquecimento/ entrelaçamento de contribuições de saberes teóricos e práticos   |

\* Extractos do texto em que se descreve a actuação de um "bom professor" (v. pg. 101)



## Bibliografia-Base

- . Adelman, C., (1993). Kurt Lewis and the origin of Action Research, *Educational Action Research*, vol. 1, n.º 1
- . Ardoino, J., (1980). *Education et Recherche: Introduction a une Analyse Plurielle des Situations Educatives*, Paris, Gauthier -Villars
- . Argiris, C.; Putnam, R.; Smith, S. Met., (1985). *Action Science*, London, Jossey-Bass Publishers
- . Barbier, R., (1977). *La Recherche Action dans L'Institution Educative*, Paris, Gauthier -Villars, Bordas
- . Bataille, H., (1981). Le Concept de "Chercheur Collectif" dans la Recherche Action, *Les Sciences de l'Education*, n.º 2-3, pp. 27-38
- . Carr, W., (1995). *For Education, Towards Critical Educational Inquiry*, Buckingham: Open Univ. Press
- . Carr, W.; Kemmis, S., (1991). *Becoming Critical: Education Knowledge and action Research*, London: The Palmer Press
- . Adelman, C., (1993). Kurt Lewin and the origin of Action Research, *Educational Action Reseach*, vol. 1, n.º 1
- . Callewaert, S., (1998). *Philosophy of Education: Frankfurt Critical Theory and the Sociology of Pierre Bourdieu, society Education and Curriculum*, Copenhagen, Department of Education, Philosophy and Rhetoric
- . Cortesão, L., (1992). Avaliação na Investigação-Acção, *Actas do 2.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências*
- . Cortesão, L., (1998). Da Necessidade de Vigilância Crítica em Educação à Importância da Prática da Investigação-Acção, *Revista Educação*, vol. VIII, n.º 1, pp. 27-33
- . Delorme, C., (1982). De L'Animation Pédagogique à la Recherche Action, *Perspectives pour l'Innovation Scolaire*, Lyon, Chroniques Sociales
- . Dubost, J., (1983). Les Critères de la Recherche-Action, *Pour*, n.º 90, Juin-Juillet, pp. 17-33

- . Elliot, J., (1990). *La Investigación-Acción en Educación*, Madrid: Morata
- . Elliot, J., (1991). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*, Madrid: Morata
- . Fals Borda, O., (1978). La investigación-acción como paradigma en las ciencias sociales, in *Crítica y política en ciencias sociales: El debate, teoría y Práctica* - Simposio Mundial de Cartagena, Bogotá: Punta de Lanza, pp. 209-249
- . Giroux, H., (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para Além das Teorias da Reprodução*, Petropólis: Vozes
- . Goyette, Lessard Herbert, (1987). *La Recherche Action: Ses Fonctions, Ses Fondements et son Instrumentation*, Quebec: Presses Universitaires de Quebec
- . Latapi, P., (1988). Participatory Research: A New Research Paradigm? *The Alberta Journal of Education Research*, Vol.XXIV, n.º 3, sept. 1988, pp. 310-319
- . Leroy, G., (1970). *Le Dialogue en Education*, Paris: P.U.F.
- . Mc. Kerman, J., (1988). The Countenance of Curriculum Action-Research, *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 3, n.º 8 Spring 1988, pp. 173-200
- . Morrow, R.A.; Torres, C.A., (1997). *Teoria Social e Educação*, Porto: Afrontamento
- . Perrenoud, P., (1980). Pourquoi une Recherche-Action? Genève: Service de la Recherche, *Sociologique*, pp. 1-3 (policopiado)
- . Pourtois, J.P., (1981). Organisation Interne et Specificque de la Recherche-Action, *Les Sciences de l'Education*, n.º 2-3, pp. 39-58
- . Ricoeur, P., (1969). *Le conflit des Interpretations*, Paris: Seuil
- . Sousa Santos, B., (1995). *Toward a New Common Sence: law Science and Politics in Paradigmatic Transition*, New York: Routledge

## Tema 1 - O Processo Educativo e a Diversidade Sócio-Cultural

### Texto Indutor

#### A. A escola Portuguesa Face à Diversidade

##### A.1 - *A Construção Social do Daltonismo Cultural e da Interculturalidade Invertida*<sup>14</sup>

Ao apontar o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura Sousa Santos afirma que o mundo é um "arco-íris de culturas" (Sousa Santos 1955)<sup>15</sup>. Ora partindo deste conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de "ver" este e outros conjuntos de cores, poderemos recordar que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris. Alguns ficam-se por uma reduzida capacidade de identificação de tons cinzentos: são os daltónicos. A analogia proposta aqui é a de que a não consciencialização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações, constituiria uma espécie de "daltonismo cultural".

Não se pode, evidentemente, atribuir uma conotação negativa ao facto de se ter um tipo de visão em que as cores não são identificadas. Do mesmo modo, e é muito importante clarificar desde já esta situação, o facto de não se identificar as cores do arco-íris das culturas que nos rodeiam não pode ser encarado como penalizável e, sobretudo, nunca como irremediável.

A questão que se põe face ao problema em análise, consiste em tentar descobrir algumas situações que permitam aceder a uma mais profunda compreensão de como se processará a construção social do "daltonismo cultural" que, se for professor, será aquilo que em trabalhos anteriores se designou por "professor monocultural" (Stoer, 1994).

Em educação, os efeitos desta não identificação (consciente ou não) das "cores do arco-íris" cultural pode ter, como se sabe hoje, resultados dramáticos, e foi já objecto de estudo por

---

<sup>14</sup> Texto extraído (com algumas pequenas alterações) de Cortesão, L., Stoer, S., (1996) *A Interculturalidade e Educação Escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas*, *Inovação*, 9, 35-51

<sup>15</sup> Conceito apresentado por Boaventura Sousa Santos, numa conferência proferida em Outubro de 95 na Pontefícia Universidade Católica de São Paulo

diferentes autores, em diferentes perspectivas, sobretudo ao nível das teorias da reprodução. É interessante notar como se debate afinal a mesma questão analisando-a segundo ângulos diversos e, sobretudo, tomando como ponto de partida efeitos que se fazem sentir a variados níveis no processo educativo.

Assim é que, no âmbito dos efeitos sofridos pelos alunos, se tem discutido resultados das violentas recontextualizações a que são submetidos na escola os estudantes cuja socialização primária não se faz sobretudo na cultura que a escola impõe e em que se movimenta (Bernstein, 1990); tem-se denunciado efeitos que decorrem da imposição do currículo único, rigidamente imposto e de a prática dos professores contribuir para a violência simbólica da imposição arbitrária de valores etnocentricamente estabelecidos como os únicos aceitáveis (Bourdieu e Passeron, 1970, Perrenoud, 1984), ou pelo recurso exclusivo a formas de comunicação que privilegiam códigos da escola (Iturra, 1990) e correspondente não aceitação-localização, etnicização (Sousa Santos, 1995) das culturas orais que os alunos trazem consigo. Assim foi também que Althusser denunciou (agora ao nível da instituição) efeitos preversos da forma de actuação da escola quando funciona como "aparelho ideológico de estado", ao servir, quase unicamente as classes dominantes e contribuir para a exclusão de grupos desfavorecidos, por meio do seu funcionamento só no registo dos valores/interesses da classe média.

Mas se estes problemas têm sido sobretudo encarados a partir dos seus efeitos (que não são mais do que indicadores do funcionamento de uma escola selectiva, referida, em jeito de legitimação, como meritocrática) já se tem reflectido menos sobre a questão que se formulou no início desta parte do texto: como se processará a construção social do professor culturalmente daltónico, que age, portanto, como professor monocultural? Não podendo esquecer, tal como já foi repetidamente defendido em numerosos trabalhos, (Perrenoud, 1984, Cortesão e Torres, 1994) que oferecer as mesmas propostas educativas a alunos culturalmente diversificados significa contribuir para a exclusão de muitos deles, e não sendo de admitir que a generalidade dos professores seja culturalmente daltónicos e adopte

práticas discriminatórias, estando consciente dos significados e efeitos da sua forma de actuar, a análise desta questão anuncia-se como algo complexa. No entanto, poderão apontar-se, desde já, alguns cenários que parecem favoráveis ao desenvolvimento deste tipo de atitude:

Poderá acontecer que, defrontando-se na sala de aula com grupos muito diferentes, e tendo grande dificuldade de lidar em termos pedagógicos com a situação, o professor admita que a maneira mais correcta de agir consistirá em dirigir-se, preferencialmente, ao grupo que representa a norma cultural, grupo esse equidistante, aos seus olhos, dos grupos mais divergentes. Esta opção poderá até ser reforçada pela ideia, frequentemente interiorizada com ingenuidade, de que, agindo deste modo ele está a contribuir para que os alunos venham, no futuro, a ter mais hipóteses de conseguir sobreviver num mercado de trabalho que é regido por leis decorrentes do funcionamento da sociedade hegemónica, onde unicamente os saberes, valores e linguagens das classes dominantes são considerados como aceitáveis.

Mas poderá haver outras formas de construção do professor culturalmente daltónico:

Poderá admitir-se, por exemplo, que, em certos casos, sobretudo em sociedades multiculturais, convivendo quotidianamente em todas as situações sociais com a diversidade, ela se lhe torna tão familiar que os professores como que "naturalizam" a diversidade. Ela poderá então ser "lida" como não constituindo um problema a considerar, especificamente, na prática educativa.

No caso português a primeira situação ocorre com frequência. É muito vulgar os professores admitirem que o importante é reforçar aquilo que, na sua opinião, poderia e deveria ser comum aos alunos, e que a socialização destes deve ser feita, para bem deles, nos valores e saberes que, num etnocentrismo não consciencializado e muito menos questionado, serão, como é natural, os próprios valores do professor e do seu grupo social de origem.

A diversidade existente na sala de aula é neste caso ignorada, tendo os diferentes professores uma consciência menor ou maior do que estão a não "ver", e sobretudo dos efeitos que este tipo de actuação poderá desencadear.

Como se referiu atrás, já em trabalhos anteriores (ver Cortesão e Pacheco, 1991) se defendeu que o contexto histórico-recente, no qual foram socializados muitos professores portugueses ainda em exercício, poderá também ter favorecido neles formas de daltonismo cultural. Muitos professores desenvolveram-se e/ou formaram-se num contexto em que tudo convergia para criar a imagem de que, do Minho a Timor, os portugueses seriam todos iguais. Esta "construção" do mito de homogeneidade foi sendo realizada, desde há muito, e por diferentes razões. Durante os primeiros tempos de Estado Novo, era considerado necessário fazer passar a imagem de um Império Colonial Português, em que vastos territórios necessitavam de ser iluminados pelos valores e saberes oriundos do Continente. Expressavam-se, constantemente, em diferentes momentos, preocupações por situações de ignorância existente, até mesmo pela condição "selvagem" dos indígenas, condição essa que justificava a missão civilizada do português branco através da sua cultura e do seu saber<sup>16</sup>. Porém nos anos 50, e na sequência dos diferentes movimentos de libertação que iam tendo lugar um pouco por todo o Mundo, passou a ser importante sustentar um outro mito que apoiasse a ideia de que não haveria razões para o desenvolvimento de movimentos de independências nos territórios portugueses de África e da Ásia: Portugal seria um todo uno e indivisível, do Minho a Timor, Angola, Moçambique e as restantes colónias passaram a ser "províncias" como quaisquer outras, como o Douro ou o Alentejo, só que localizadas noutros continentes. Nesse sentido tornava-se muito importante salientar o que nos unia e, simultaneamente, urgia diluir as diferenças que pudessem existir. Tudo o que pudesse ser identificado como sintoma de alguma individualidade de uma subjectividade própria, constituía uma ameaça a este mito.

---

<sup>16</sup>No seu artigo "Desenvolvimento Antropológico na Empresa Colonial do Estado Novo" Rui Pereira refere um texto extraído de um relatório do Governador da República do Niassa feito em 1938, que constitui uma eloquente ilustração desta situação: "O Macua é lamentavelmente estúpido, covarde, indolente, egoísta, desconfiado, ciumento e porco. Reconheço-lhe apenas três qualidades aproveitáveis, resultantes, sem dúvida da situação em que se encontra - de povo subjugado. É submisso, obediente e respeitador. Perdão já me esquecia de uma outra boa qualidade que se resume em não ser gatuno, talvez com medo de ser apanhado. É um bicho verdadeiramente incompreensível".

Assim é que, por exemplo, o Império Colonial passou a ser o Ultramar Português (1953) e que em 1961 foi abolido o estatuto do Indígena Português. Os que antes eram designados como "portugueses de segunda" (portugueses brancos mas nascidos em África) e mesmo os até então rotulados de "Indígenas", passaram a ser considerados formalmente como cidadãos portugueses.

Através dos currículos, dos professores, dos materiais escolares, o processo educativo foi uma das vias a que se recorreu, numa tentativa de despertar/desenvolver o sentido de pertença a esse todo tão disperso e diverso, mas a que se procurava atribuir uma homogeneidade construída, numa situação, afinal, de *interculturalidade invertida*. (Stoer 1994)

Não será, portanto, de rejeitar a hipótese de que todo este clima no qual foram socializadas crianças e adolescentes de gerações sucessivas, no qual muitos professores fizeram a sua formação inicial e outros exerceram a sua profissão, que este clima, dizia-se, tivesse constituído um contexto que viria a reforçar, na generalidade dos professores portugueses (talvez à semelhança do que terá, em parte, acontecido em algumas outras "potencias coloniais"), a tendência para o daltonismo cultural a que antes se fazia referência. Ele tornaria ainda mais difícil ao professor discernir o arco-íris cultural presente nas suas aulas.

## A.2 - " *As Fontes de Diversidade na Escola Portuguesa*

Será talvez, em parte, em consequência desta dificuldade de discernir o arco-íris cultural presente nas escolas que, com frequência, se pode ouvir defender (sobretudo em meios que estão mais longe das realidades da Escola Básica, onde a grande selecção sócio-cultural acontece) que a questão da diversidade cultural não constitui um problema muito sério para as escolas portuguesas.

Realmente, mesmo agora que passou a ser um país de imigração, a variedade étnica em Portugal não é muito grande, se a compararmos com países como por exemplo a França, a Inglaterra ou o Brasil. É certo que na nossa população escolar, que deixou de poder incluir a população existente no espaço físico do anterior "Império Colonial", podemos contar actualmente com uma presença significativa e crescente dos Ciganos, dos alunos que vieram de Cabo Verde, S. Tomé, Guiné, Angola, Moçambique e Timor "retornados" ou filhos de trabalhadores migrantes, dos que regressaram de emigração europeia, americana e outras sobretudo os de 2.ª e 3.ª geração. Por outro lado existem diferentes grupos de alunos de origem Indiana, Chinesa, da América do Sul e até de vários outros países europeus. Temos ainda o resultado do processo de complexificação que se opera, naturalmente, nas sociedades e de que Wieviorka fala, complexidade essa que, contrariando a homogeneização decorrente da globalização é fruto da "invenção permanente em que as identidades se transformam e se recompõem e onde não existe princípio de estabilidade definitiva" (cf. Wieviorka, no prelo, pg. 13) (v. também § 1.2.2). Mas o que também não se pode esquecer, são outros grupos culturais porventura menos visíveis, mas que nem por isso deixam de estar bem presentes com as suas características próprias, seus valores, seus saberes, seus problemas, suas subjectividades, cujas características interactuam dando lugar a numerosas outras situações sócio-culturais dotadas da especificidade (Mc. Carthy, 1988). É toda a problemática (ou não será antes a riqueza?) que decorre de, nesta escola, naquela escola, estarem alunos mais ou menos misturados mais ou menos isolados, de idades

diferentes, de meios rurais, de zonas urbanas e sub-urbanas, de classes abastadas, de bairros de lata, de meios piscatórios, do interior, de rapazes e de raparigas cujos interesses, saberes, códigos de conduta (decorrentes de diferentes processos de socialização) são diversos e que dão corpo a muitas tonalidades de arco-íris cultural. A acentuação desta diversidade tem sobretudo decorrido da progressiva construção da escola de massas que, lentamente, tem vindo a acontecer em Portugal: inicialmente, (de uma forma muito incipiente) ainda durante o Estado Novo, sob a pressão da necessidade de adaptação a um mundo que progressivamente se industrializava e que não era muito compatível com a elevadíssima taxa de analfabetismo então existente. Posteriormente na chamada "Primavera Marcelista", com o que se designou por "Batalha da Educação" de Veiga Simão, que se prolongou e acentuou com a explosão escolar que se verificou no 25 de Abril e nos anos que se seguiram.

Assim sendo, pode observar-se que a crescente heterogeneização da população escolar em Portugal tem mais do que uma origem: decorre do alargamento de base social de recrutamento da população escolar pelo advento da escola de massas e pela complexificação sócio-cultural e étnica que tem vindo a ter lugar na própria sociedade.

*Deste modo, para além e juntamente com a variedade étnica tem, pois, lugar um problema mais vasto, e significativo da diversidade social e cultural com que a escola tem de aprender a trabalhar.*

É pois necessário, (e os pesados números do insucesso escolar, de fuga à escola, mesmo de analfabetismo e de iliteracia mostram-no bem), que o professor possa e saiba ver a diversidade com que trabalha e que queira e possa tentar encontrar algumas formas de o fazer, de modo a contribuir, mesmo que modestamente, para o desenvolvimento de uma escola com um funcionamento mais democrático.

## Tema 1

### Texto Indutor

#### B. Multiculturalismo em questão: será possível uma abordagem paradigmática do problema da educação face às culturas?

Tal como foi já referido (§ 3.2, Tema 0, Texto C) em Toward a New Common Sense, Sousa Santos depois de analisar a crise epistemológica do paradigma dominante descreve, de uma forma feliz, o paradigma emergente como sendo "o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente" (pg. 22). E explica que "a revolução científica que estamos hoje a viver é estruturalmente diferente da revolução do século dezasseis. Isto porque na revolução científica que está a ocorrer numa sociedade que já sofreu uma revolução científica, o paradigma emergente não pode ser meramente científico ("paradigma do conhecimento prudente") mas tem de ser também um paradigma social ("paradigma de uma vida decente") (pg. 22). Mais adiante, afirma que "habitualmente se acredita que as transições paradigmáticas se arrastam durante muito tempo, várias décadas, por vezes durante mais do que um século"... "Tais transições ocorrem quando as condições internas de paradigma dominante não podem ser geridas através do recurso a mecanismos de gestão de conflitos ou pelos ajustamentos estruturais desenvolvidos pelo paradigma em questão" (pg. 92). E explicando que, isto acontece, "quando as contradições internas se tornam parte integrante de uma purpóse luta social, perdem a rigidez estrutural e o tipo de determinismo que o paradigma gerou atenua-se drasticamente. É por isso que as transições paradigmáticas uma vez em marcha são imprevisíveis, dirigem-se para resultados incertos e abrem-se para alternativas futuras" (pg. 93) "Além disso...pequenas alterações podem produzir vastas flutuações sistémicas (contrariamente ao que ocorre nos tempos ou crises sub-paradigmáticas em que grandes mudanças geralmente produzem flutuações sistémicas muito pequenas) (pg. 93).

Acredita-se (e já atrás se discutiu (v. §1.2.4) que a "gestão controlada" da exclusão que o Sistema Educativo tenta implementar face às dificuldades com que se confronta (ao funcionar de acordo com os parâmetros definidos pelo paradigma dominante) se limitam a corresponder a um conjunto de situações que se poderão localizar no âmbito das alterações sub-paradigmáticas. Pensa-se, por exemplo, que se poderão localizar neste âmbito todo um conjunto de iniciativas que, desde há algum tempo, em diferentes circunstâncias, e em diferentes momentos políticos, têm vindo a ser implementadas, numa tentativa de gerir (sem grande sucesso) conflitos decorrentes de uma situação de crise já sentida como real, a nível sócio-educativo, como por exemplo: as aulas de compensação dadas a alunos com dificuldades de aprendizagem (oferecendo-lhes "mais do mesmo"); a escola cultural (que oferece actividades suplementares de cultura erudita, para além e separadamente da chamada escola curricular); os currículos alternativos (que são propostas de currículos diferentes, mais reduzidos e saídas mais precoces da Escola de alunos com dificuldades de acompanhar o currículo considerado "normal", cuja estrutura e composição não é questionada). São também deste tipo muitos dos programas de "educação multicultural" que adiante serão discutidos (v. tb. § 1.2.5).

Admite-se, no entanto (também) que são diversas as razões que eventualmente, permitirão considerar, ou não, cada uma destas medidas como medidas de "gestão controlada da exclusão" no âmbito de situações de transição sub-paradigmática. Terão de se analisar, em cada caso, as finalidades, características ocultas do currículo, efeitos perversos decorrentes, identificando portanto o paradigma em que se poderão enquadrar, a fim de se poder afirmar se se trata, ou não, de uma mudança que, embora anunciando-se como grande alteração, não contribui realmente para mudar, sistemicamente, nem o significado nem os efeitos do processo educativo.

Discutiu-se também anteriormente (cf. § 1.2.5) que as tentativas de abordagem de problemas de educação face às culturas poderão operar em "terreno minado" uma vez que tanto

poderão contribuir para isolar, para guetizar grupos minoritários como poderão constituir alguns apoios para a valorização de raízes culturais desses grupos e para os despertar para uma maior consciência dos seus direitos como cidadãos. Analisaram-se então os riscos de abordar as diferenças através da folklorização das características etnográficas mais visíveis dos diferentes grupos, com efeitos que vão pouco mais além do que ressaltar o "exotismo" de hábitos culturais de grupos minoritários, situação que pode até contribuir para um maior isolamento dos mesmos.

Recorde-se finalmente que num texto anterior (§ 1.1) se utilizou um quadro que Sousa Santos originalmente propôs para analisar relações entre estruturas e agência nas sociedades capitalistas e em que o autor caracteriza, em relação a diferentes dimensões, seis lugares que considera estruturantes de relações sociais (v. quadro 1, pg. 8). Recorreu-se a esse quadro afim de discutir a possibilidade de se poder ou não encontrar, também no processo educativo, algumas características próprias de um lugar estrutural.

Ao utilizar portanto o referido quadro como instrumento heurístico (afim de discutir esta possibilidade) procedeu-se a um exercício que consistiu em tentar preenchê-lo registando nele características que assume, em relação às diferentes dimensões, uma educação reguladora, monocultural que se enquadra bem no paradigma da modernidade (cf. § 1.1, pg. 20, Quadro 2). Este exercício pareceu indicar que talvez seja possível identificar características que aparentam ser específicas do processo educativo, em relação com as seis dimensões consideradas por Sousa Santos.

E, a fim de desenvolver um pouco mais esta ideia, de novo se considerou este quadro, explicando que se pensava que sairia reforçada a hipótese de a educação ter características de lugar estrutural se, considerando um tipo de educação enquadrado por outro paradigma, as características desta outra educação se revelassem, em relação às seis dimensões, também com aspectos específicos, substancialmente diferentes das anteriores.

Tendo procedido a este segundo exercício verificou-se ser possível registar no quadro, em relação às seis dimensões características diferentes das anteriores e que serão específicas de

uma educação libertadora que poderá contribuir para a aquisição de poder por parte de grupos habitualmente dele desapossados (o que poderia constituir um contributo da educação para o usufruto de "uma vida decente" (cf. § 1.2).

Trata-se de uma educação cuja forma epistemológica se socorre da Investigação-acção no âmbito da teoria crítica, em vez de recorrer a uma forma epistemológica transmissiva de saberes da cultura dominante; uma educação que se preocupa com a negociação de direitos, em vez de proceder à imposição de regulamentos e ao recurso a uma avaliação selectiva, regulamentadora e normativa; uma educação em que a preocupação com a partilha e a reciprocidade se sobrepõe ao interesse da imposição da cultura dominante pelo recurso à autoridade indiscutível do professor; uma educação em que as dinâmicas que se imprimem às actividades são sobretudo marcadas pela valorização da consciência da incompletude de qualquer cultura e pela importância do exercício de uma hermenêutica diatópica, em vez de reforçar o valor das hierarquias e maximizar a competição; uma educação em que, através de projectos de organizações e/ou instituições formais, se procuram implementar actividades que estimulam atitudes críticas, o bilinguismo cultural e a consciência da importância (e do direito) de todos ao exercício da cidadania, em vez de assegurar só processos de socialização e domesticação que, prioritariamente visam assegurar a continuidade da identidade nacional e o poder das classes dominantes (cf. Quadro 2 e 3, § 1.1.1 e 1.1.2).

Uma educação com estas características parece ser facilmente enquadrável no paradigma emergente que como atrás se referiu, Sousa Santos descreve como sendo o de um "conhecimento prudente para uma vida decente".

Este tipo de análise parece apoiar a hipótese de que a educação ao abordar propostas multiculturais através de uma perspectiva crítica em vez de "fazer o mesmo de outra maneira" como afirma Staff Callewaert (Callewaert, 1998) abre caminho para uma abordagem num outro paradigma do problema da educação face às culturas.

Foi já possível identificar algumas situações de terreno (mesmo em Portugal) em que se foram desenvolvendo propostas de educação multicultural crítica, atenta aos problemas de poder que sempre se jogam nas relações entre culturas. Por outro lado, vários autores, cada vez com mais frequência, têm vindo a abordar esta questão. (cf. Cummings, 1986, Sleeter, 1991, Cortesão, et al, 1995, Cortesão e Stoer, 1995). Cummings por exemplo num artigo que intitulou "Empowering minority studies: a framework for intervention", sugeriu, como preocupações prioritárias que deverão informar uma educação atenta à diversidade, o facto de, atrás dela, se estimular e rentabilizar a participação da comunidade no processo educativo, o facto de se incorporar no processo as línguas e culturas minoritárias presentes, a aceitação da ideia de que todos possuímos saberes interessantes e que interessa estimular a partilha desses mesmos saberes; a recomendação de que se recorre a processos de avaliação formativa que apoiem o desenvolvimento do formando, em vez de contribuírem para descobrir incapacidades/dificuldades e conseguirem atingir metas estabelecidas pelos currículos (v. quadro 4).

Sleeter recomenda (cf. Sleeter, 1991); a "educação para aquisição de poder trabalha com os estudantes e comunidade no sentido de construir a partir do que eles têm. Programas incapacitantes ignoram e tentam anular o conhecimento e aspectos fortes que os estudantes possuem e substituí-los pelos da sociedade dominante".

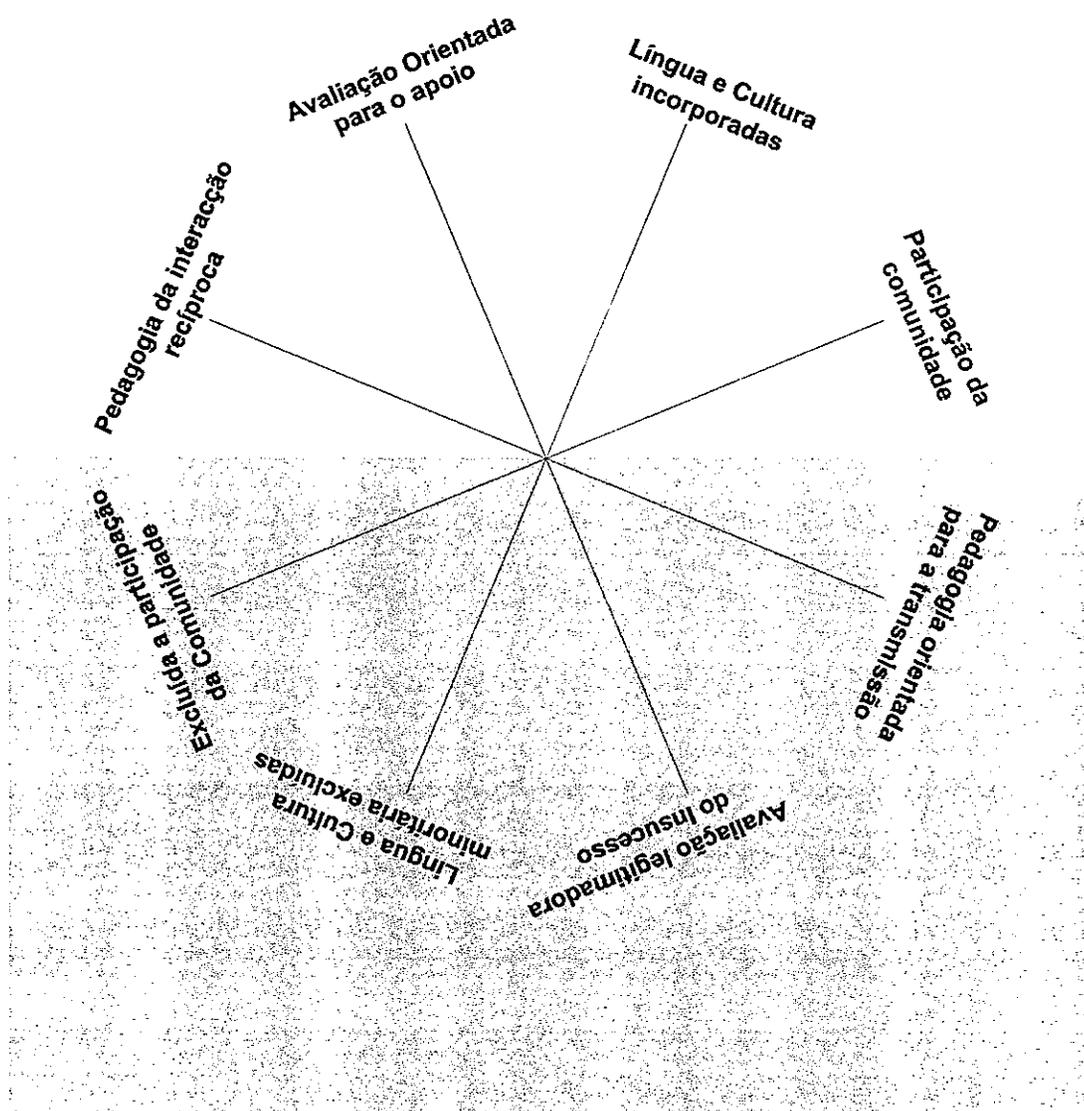
Também, num trabalho anterior (Cortesão, et al, 1995) e com o apoio de dados obtidos de um longo projecto de Investigação-acção, se explicitava que as hipóteses orientadoras desse mesmo trabalho tinham sido:

- . "admitimos que só conhecendo valores, saberes, vivências, problemas, interesses e necessidades dos alunos é possível imaginar e propor situações de ensino/aprendizagem que lhes sejam adequadas, muitas das quais poderão ser construídas através de situações do seu quotidiano".

# ORIENTAÇÕES EDUCATIVAS CONDUCENTES À AQUISIÇÃO OU PERDA DE PODER

Orientação para aquisição de poder

Orientação incapacitante



Adaptação de Cummings, G., (1986), Empowering minority studies : a framework for interventions,

Ed. Review, 56, 18-36

- . "admitimos que é essencial que as crianças vejam que muitos aspectos, muitos saberes da sua cultura de origem, embora diferentes, são tão importantes, tão interessantes que a escola os toma em consideração, usa e trabalha nas suas actividades normais";
- . "admitimos portanto a importância de não permitir que os alunos que pertencem a grupos sócio-culturais minoritários se fechem em ghettos sócio-culturais, e de se tentar que, a par da valorização dos saberes dos seus grupos de origem eles adquiram, também as aprendizagens várias consideradas válidas pela escola";
- ...
- . "pensamos ser importante favorecer, quer através de actividades curriculares quer por meio de propostas exclusivamente lúdicas, trocas de saberes entre os diferentes grupos presentes na sala;
- ...
- . "admitimos portanto que é crucial identificar situações de aprendizagem que, de forma evidente, a curto prazo, mostrem a sua utilidade para os que aprendem, tornando-se-lhes portanto significativa";
- . "admitimos que é importante que as crianças vejam que a escola considera os pais e a família como educadores com quem quer colaborar, e que os vê como recursos, como detentores de saberes que ficará contente e lucrará muito em poder utilizar" (Cortesão, et al, 1995, pg. 12-13).

As dúvidas que este tipo de hipóteses e propostas suscitam nos professores são geralmente relativas não só às possibilidades da sua implementação na escola comum em que trabalham, bem como relativamente ao significado em termos de efeitos) de propostas educativas informadas por este tipo de orientações.

Cameron Mc. Carthy (1994) por exemplo, põe algumas restrições deste tipo: analisando os diferentes currículos, programas de formação de professores nos U.S., este autor pode identificar três tipos de discursos sobre desigualdade: o discurso que incide sobre a

"compreensão cultural"; o discurso relativo à "competência cultural" e o discurso que defende a "aquisição de poder". Caracteriza o primeiro (o discurso sobre compreensão cultural) pelo facto de nele se enfatizar a necessidade de melhorar a comunicação entre diferentes grupos étnicos, entre os quais se presume existir "uma paridade formal" (pg. 84). Trata-se portanto de uma proposta claramente relativista, onde, como afirma Mc. Carthy, num "mundo maravilhoso da diferença" somos "todos diferentes mas todos iguais".

No segundo discurso (o discurso da competência cultural) - ainda segundo Mc. Carthy - acredita-se que a interacção de diferentes grupos poderá reduzir antagonismos raciais. Esta interacção é tentada através de programas de estudos bilingues e da implementação de valores pluralistas. Ao reconhecer a diversidade cultural como um facto, ela é encarada como recurso válido que "deveria ser preservado e enfatizado" (pg. 85)

O terceiro, segundo Mc. Carthy, em que se verifica uma preocupação com a "aquisição de poder" por parte dos grupos minoritários, admite que um currículo que inclui por exemplo aspectos relativos à "língua, cultura, história das minorias pode influenciar o sucesso escolar dessas minorias e até melhorar as perspectivas da sua relação como o mercado de trabalho. Todas estas três perspectivas, segundo Mc. Carthy, valorizam a importância das atitudes na reprodução e produção do racismo e *admitem que os preconceitos diminuirão se as pessoas forem expostas a formações sobre relações humanas*. O que Mc. Carthy contesta é que qualquer um destes programas tenha real efeito social e no actual mercado de trabalho, porque as mudanças que se esperam alcançar com eles são mudanças de tipo individual. E argumenta que vários estudos parecem demonstrar que, mais do que as qualificações, são as redes de relações que facilitam as hipóteses de acesso aos postos de trabalho; sendo essas redes melhor manipuladas pelos grupos dominantes, as suas possibilidades de acesso aos postos de trabalho interessantes são muito desiguais.

A análise de Mc. Carthy estende-se em seguida a uma série de propostas que, à semelhança do que se tem vindo a defender, se desenvolvem na linha do multiculturalismo crítico. Alerta assim para alguns efeitos perversos mesmo até de propostas que desenvolvem iniciativas que

procuram democratizar práticas curriculares e pedagógicas, pois que, também pensa que, ao contrário do que se desejaria, tem efeitos negativos para o sucesso de minorias. De entre elas destaca as propostas de diferenciação curricular que não fazem mais do que subordinar alunos de minorias e marginalizá-los relativamente à cultura institucional.

Todo este conjunto de reflexões que vão ao encontro de reflexões anteriormente feitas, conduzem Mc. Carthy a adiantar um conjunto de recomendações no sentido de se conseguir uma aproximação a uma educação atenta às culturas, a saber: segundo Mc. Carthy uma educação multicultural crítica tem de:

- . "olhar constrangimentos e barreiras postas à criatividade de professores e à inovação da cultura institucional das escolas através das prioridades educativas estabelecidas pelas autoridades, directores, programas de formação de professores nas Universidades" (pg. 97);
- . "articular um conjunto afirmativo de práticas que tomem seriamente em consideração diferenças de necessidades, interesses de minorias e da juventude urbana em situação difícil" ..."o que implica contactos com estudantes Afro-Americanos e Latinos e com os seus pais" (pg. 97);
- . "desencadear esforços muito maiores na consecução de metas de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso" (pg. 97);
- . desenvolver, em vez de um "currículo constituído por segmentos de informação" um conhecimento escolar que seja visto" como um processo dinâmico e multifacetado" (pg. 97);
- . fundar-se num "modelo multidisciplinar que enfatize a interdisciplinariedade, desejo intelectual, debate entre perspectivas antagónicas e um vigoroso questionamento das tradições recebidas" (pg. 97);
- . "enfatizar a autonomia dos estudantes relativamente a múltiplas fontes de informação" (pg. 98);
- . "estabelecer claras conexões entre saber e poder" (pg. 98).

O questionamento da possibilidade de desenvolvimento em grande escala deste tipo de trabalho e do seu nível de significado para o mundo em que se vive actualmente é um problema que permanece. Assim sendo constituirá um desafio estimulante a análise do trabalho de alguns educadores militantes, de entre os quais se poderá salientar o trabalho realizado por Paulo Freire no seus programas de educação de adultos, desenvolvidos por exemplo no Recife e na Secretaria da Educação de S. Paulo (cf. Educação, Sociedade e Culturas, n.º 10, (no prelo), e O'Cadiz, Wong e Torres, 1998).

## Tema 1 - O Processo Educativo e a Diversidade Cultural

### Texto Indutor

#### C - Dispositivos Pedagógicos

##### 1 - *Normalização da escola e dos alunos - finalidade cada vez mais distante*

Conta-se às vezes, quase em jeito de anedota, que Jules Ferry gostava de tirar do bolso o seu relógio e, reflectindo uns instantes, ao olhar para a hora que ele marcava, dizia com satisfação: "neste dia da semana, neste momento, em todas as escolas de França, na classe..., os professores estão a fazer um ditado..." (por exemplo).

Verdadeiro ou não, este episódio simboliza o que seria a realização última do ensino centralizado que se desenvolve sem sobressaltos, eficazmente, em todo um território nacional. Ele representa a concretização da aspiração máxima daquilo que, na época, seria considerado como uma oferta igualitária de educação a todos os alunos que frequentassem o Sistema Educativo.

Esta posição tem vindo, como se sabe, a ser objecto de questionamentos vários e diz respeito também a diferentes modos mais ou menos explícitos como as instituições de educação formal se articulam (geralmente de modo bastante funcional) ao Estado-Nação. De entre estas, é geralmente salientado o modo como a educação constitui uma das vias pelas quais se assegura a transmissão e manutenção da cultura erudita de cada país. Valoriza-se, assim, a sua contribuição para a preservação de algumas das componentes da identidade nacional.

Mas o efeito da socialização reprodutora e uniformizante oferecida pelo Sistema Educativo, através de planos curriculares, não impede que se façam também sentir (por vezes contraditoriamente) outros efeitos que também são determinantes e que coexistem com os anteriormente referidos, os que são centralmente decididos. Este segundo tipo de

determinantes tem a sua origem em zonas mais ou menos periféricas, estando portanto localizados mais ou menos longe dos centros oficiais de decisão. Por outras palavras, está-se agora a referir efeitos do contexto próximo da instituição educativa que, atravessando (simbolicamente) as paredes da escola, vão influenciar o que se passa a nível da relação pedagógica e das aprendizagens que aí têm lugar. Os diferentes tipos de encarregados de educação, o seu nível económico, as suas profissões e as suas orientações culturais, a relação que espontaneamente estabelecem, ou são convidados (ou tolerados) a estabelecer com a escola, as características dos alunos que frequentam essa escola (características essas que se multiplicam em diversidade com o aumento da escolaridade obrigatória e com a chegada, cada vez mais significativa, de crianças que não são agora maioritariamente portuguesas brancas de classe média), as condições físicas da escola, do contexto em que ela se situa, tudo se cruza, interage de forma que *esta escola* nunca é igual *aquela escola*.

E a todo este conjunto de factores que se conjugam na diversificação das características das diferentes escolas, é necessário acrescentar ainda outra componente. É que, apesar de uma formação de professores nacionalmente decidida ou orientada por preocupações bastante constantes (de que decorre um corpo docente com algumas características idênticas) apesar de alguns aspectos comuns relacionados com a sua maioritária origem de classe, o sistema de colocações consegue ter uma certa influência na diferenciação ou pelo menos numa certa diferenciação do tipo de professor que geralmente acaba por se encontrar com mais frequência nas diferentes regiões do país.

A riqueza e a variedade de instituições que daqui resulta, de certo modo vai dar origem, a nível do processo de ensino/aprendizagem, a que, em vez da desejada homogeneidade e normalização, ocorra todo um conjunto de variações em torno do que é determinado pelo currículo. Este, em Portugal, como aliás em muitos outros países, é centralmente decidido e chega às escolas através das hierarquias competentes, acompanhado de instruções pormenorizadas de execução. Assim sendo, *o que se deseja e oficialmente se espera*, ao conceber um plano curricular, é que, em todas as instituições e apesar de tudo o que atrás se

disse, tenha lugar uma oferta educativa bastante homogénea à população escolar de todo o espaço português. As variações que, apesar disso ocorrem, e em grande parte resultantes do que atrás também já se referiu, são geralmente interpretadas como disfuncionais. Assim sendo, é considerado como sendo necessário reduzir as variações, homogeneizar, normalizar, as características do processo de ensino/aprendizagem em todo o sistema.

## 2 - Uma abordagem tecnológica como opção que permanece na elaboração de um plano curricular

Um projecto curricular que é desenvolvido de forma próxima da que anteriormente se refere situa-se num quadro teórico que é analisado e caracterizado em Pacquay (1985) e posteriormente retomado (Cortesão, 1988), como sendo estruturado de acordo com uma abordagem tecnológica. Senão veja-se: o currículo (projecto pedagógico) é geralmente concebido por uma equipa central, é muito frequentemente experimentado num pequeno número de escolas e finalmente generalizado (inovação do tipo R.D.D. - research, development, diffusion). Dado que após todo o esforço dispendido na produção, a nível da concepção e da experimentação, se pensa finalmente que *aquela* proposta curricular é *a* interessante e *a* adequada, ao contexto que se vai aplicar, espera-se, deseja-se que ela ocorra nas escolas da periferia de modo o mais próximo possível daquele em que foi concebido. Qualquer característica que se afaste do que, previamente, foi estabelecido é logicamente interpretada como desvio, como situação não desejável, perturbadora, que haverá toda a vantagem em conseguir evitar.

Por isso, nesta perspectiva são consideradas necessárias, vantajosas, todas as formas de comunicação entre o Centro do Sistema onde o currículo foi concebido e a periferia (as escolas onde ele irá acontecer). Assim sendo, prevê-se, sempre que possível, a produção de circulares esclarecedoras, organizam-se reuniões onde são explicadas as intenções dos conceptores dos currículos e dos decisores. Concebem-se materiais didácticos (a serem usados de determinadas formas) com instruções explícitas para o professor. Em casos extremos, concebem-se mesmo materiais que, significativamente, são designados como sendo "à prova de professor". Trata-se de materiais que apoiam tanto o docente, onde lhe são dadas tantas indicações sobre a forma de proceder no decurso do acto de instrução que não lhe resta qualquer margem de manobra, qualquer possibilidade de alterar o que, à partida, é considerado que deverá acontecer. É o caso dos livros e cadernos em que se

sugerem todos os passos, até todas as perguntas que o professor deverá fazer para ensinar determinada matéria.

Trata-se portanto de conceber materiais estandardizados cujas características são as que (se pensa) irão permitir que, no quotidiano da sala de aula tenham lugar *as* actividades com as quais se irão atingir finalidades previstas no currículo.

## 2.1 - O professor como executor do currículo

A esmagadora maioria dos livros de texto, os livros de exercícios, os livros para o professor, os "livros únicos", os livros de fichas com perguntas fechadas e para os quais se fornecem respostas, todos estes materiais se situam num crescendo de explicitação de intenções que conseqüentemente, vão reduzindo a margem de manobra do professor.

Trata-se geralmente de materiais concebidos para serem usados por professores isolados e/ou que, se pensa, têm muita necessidade de apoio para a realização do seu trabalho, professores que, por razões várias, se admite que não terão uma formação considerada suficiente.

Nesta situação o que é solicitado ao docente é que transmita aos seus alunos um determinado conhecimento, mas que o faça através de uma dada metodologia e numa linguagem e de uma forma tão clara que esse conhecimento se torne acessível aos seus alunos.

Da complexa interacção que pode ocorrer na situação-aprendizagem, aquilo que o sistema espera deste momento é, somente, que o conhecimento científico produzido pelos investigadores seja *traduzido* para uma linguagem própria do campo pedagógico, em que o professor actua junto dos seus alunos. O conhecimento científico retirado do contexto em que foi produzido é assim transformado, recontextualizado de forma a tornar-se acessível aos alunos daquele grupo etário. Existirá, assim, uma separação temporal e sobretudo epistemológica entre os que produzem o saber científico e os que o ensinam aos alunos: Uns

são produtores de ciência outros são utilizadores da mesma, recorrendo a processos de tradução numa linguagem pedagógica: Bernstein tem estudado especialmente este fenómeno e chama a atenção para que, geralmente "aqueles que produzem o discurso original, os produtores do discurso a ser recontextualizado, não são os agentes da sua recontextualização" (Bernstein, 1990, pg. 196/197) (cf. § 3, Tema 2, Texto B).

Numa situação pedagógica do tipo anteriormente referida, essa recontextualização do saber ao campo pedagógico é sobretudo conseguida através dos livros de textos e outros materiais didácticos cujo conteúdo e linguagem o professor se limita a veicular durante o acto de ensino sendo portanto e *sobretudo* através dos materiais didácticos que se faz a recontextualização pedagógica do saber, sendo portanto a grande tarefa de "tradução", essencialmente, a realizada a nível da elaboração dos materiais didácticos. Estes procuram combinar uma recontextualização dos saberes científicos contemplados pelos conteúdos programáticos, aqueles saberes que foram seleccionados como importantes para serem transmitidos e, simultaneamente, fazem uma interpretação de finalidades e, de metodologias que constam do projecto curricular, tendo também em atenção os ritmos de aprendizagens que se esperam "normalmente" dos alunos.

## 2.2 - O olhar "daltónico" e a oferta de igualdade de oportunidades

Nesta situação o professor enquadrado numa situação dupla de tradução (científica e metodológica) é convidado a aplicar aqueles materiais a uma população de alunos concebida como sendo a que é constituída pelos alunos "normais". Estes, como é óbvio serão os alunos que se aproximam da "norma" estabelecida pelo grupo socialmente dominante para o grupo etário que também "normalmente" se encontrará no ano para o qual o currículo foi concebido. Por outras palavras, os professores indirectamente são estimulados a estender um olhar daltónico sobre os seus alunos e a estabelecer uma relação pedagógica idêntica com todos eles. Trata-se eventualmente de uma tentativa de materialização da

ideia de uma uniforme oferta de igualdade de oportunidades. Não é pensado como desejável que, nesta situação, o professor possa descobrir a existência e/ou faça uso da sua autonomia relativa, autonomia essa que se situaria (se esconde mesmo) no processo de recontextualização a que ele se limitará a dar seguimento na sala de aula.

### 3 - O professor vulnerável à dúvida num contexto de abordagem sócio-antropológica do projecto curricular

Tem sido já muito discutido (por exemplo em Perrenoud, 1984, Cortesão e Torres, 1994, Cortesão e Stoer, 1997) o significado e efeitos de uma oferta educativa homogénea a públicos com características diversificadas. É pois bem conhecido, quanto esta prática contribue para que não tenham grande possibilidade de sucesso os alunos socializados em contextos sócio-culturais que se afastam dos que a sua escola aceita e valoriza. Partindo da consciência da importância que assumem esses efeitos, o que se irá agora discutir é o que poderá ocorrer se o professor, ao contrário da situação que se acaba de descrever, não cumpre cabalmente o seu papel de executor neutro do currículo e se começa a questionar sobre se as actividades uniformes de ensino/aprendizagem em que participa terão ou não alguma responsabilidade nos vários insucessos que têm lugar no decorrer da prática pedagógica. Por outras palavras ir-se-á discutir o que é que acontecerá se o professor se torna vulnerável à dúvida, se se questiona sobre a sua actuação (mesmo que sabendo-a enquadrada por tantos determinantes) e sobre os significados e efeitos que tem globalmente o processo de ensino/aprendizagem em que participa.

#### 3.1 - Do reconhecimento da existência dos alunos ao conhecimento de quem eles são

Se o professor se torna um pouco inquieto, se por qualquer razão fica abalado na segurança que lhe permitia permanecer imóvel no interior das suas rotinas, se olha para os seus alunos e, ao longo do contacto que vai tendo com eles, em diferentes situações (sala de aula, corredores, recreios, passeios de estudo, projectos etc.) se vai dando conta de como eles constituem um grupo diversificado (em interesses, saberes, problemas, valores que os orientam, etc.) então poderá começar a pôr por si próprio diferentes tipos de interrogações: poderá questionar-se sobre se será lícito tratar todos os alunos do mesmo modo, sobre se

todos aprendem de forma semelhante, sobre se as contribuições que deles pode obter serão idênticas, sobre se os juízos de valor que emite sobre comportamentos, as regras de conduta que veicula poderão ser uniformemente adoptados ou rejeitados. O professor vulnerável à dúvida, não daltónico, poderá então dar-se conta da importância de prestar atenção e tentar conhecer um pouco melhor os diferentes alunos e grupos de alunos com quem trabalha, porque assim, eventualmente, terá uma maior probabilidade de começar por identificar, por exemplo:

- . através, sobretudo da análise dos erros cometidos - *onde se localizam as dificuldades dos alunos, dificuldades essas que quererá ultrapassar;*
- . através da assiduidade e ou do absentismo, *se o que está a acontecer no decurso da aprendizagem é fonte de algum prazer e estímulo ou de um enorme tédio;*
- . através de situações de recusa, comportamentos perturbadores ou de boa vontade até de empenhamento, *o que os poderá interessar e que pode constituir uma porta de entrada para uma aprendizagem que lhes seja significativa;*
- . através das intervenções das contribuições que os alunos vão dando, *alguns dos conhecimentos e as experiências que vivenciam no seu quotidiano, fora da sala de aula, que podem eventualmente ser rentabilizados nas aprendizagens da escola.*

### 3.2 - A gestão do currículo: um processo armadilhado

Uma, mesmo que breve, reflexão sobre o que se acaba de referir evidenciará que este tipo de preocupações poderá, eventualmente, estimular o professor a uma mudança profunda da sua forma de trabalhar, portanto a um posicionamento crítico face à sua própria actuação; mas pode também não levar senão a propostas através das quais *de modo mais hábil, mais eficaz, se consiga que os conteúdos previstos no programa sejam adquiridos pelos alunos.* Ora isto constitui uma finalidade que poderá assumir relevância para o professor, mas que poderá acontecer por razões realmente divergentes:

- a) porque considerará (mesmo que isso não tenha sido objecto de grande reflexão) que o programa oficialmente estabelecido é mesmo para cumprir, uma vez que obedece a um plano superiormente, à partida, (bem) pensado do qual ele é uma peça, um importante instrumento de execução. Será pois sua obrigação, e seu papel, executar *bem* aquilo que o sistema exige de si e há que descobrir metodologias que o ajudem, e ajudem os alunos a conseguir uma aprendizagem mais eficaz;
- b) porque considerará, após análise crítica, que aquela rúbrica programática é mesmo importante que seja adquirida por aqueles alunos e portanto *pensa, quer gerir o programa de forma que aquela aprendizagem aconteça.*

Como se pode ver, embora até se relacionem com procedimentos idênticos, os casos a) e b) correspondem a opções de fundo muito diferentes: a primeira claramente técnica, funcionalista, a segunda implicando um posicionamento crítico. E isto tem evidentemente significado para o professor e para as aprendizagens dos alunos, quando organiza, depois, o seu trabalho.

Mas ainda não ficam por aqui as ambiguidades que é necessário enfrentar: é que, de facto, a gestão de um programa é algo que implica envolvimento e tomadas de decisão de âmbitos e incidências várias. Senão veja-se: o professor pode, como se referiu em b) considerar que para *aqueles* alunos com *aquelas* características será importante valorizar e desenvolver certas rúbricas do programa, detendo-se mais demoradamente na sua abordagem, e até decidir minimizar outras, tratando-as de forma mais superficial. Ainda no espaço de gestão que o professor usufrui, poderá recorrer a esta ou àquela metodologia consoante pensa que ela é mais ou menos adequada aquele grupo de alunos. Mas terá de filtrar a sua actuação, as decisões que vai tomar através de uma análise crítica que, neste matéria, se revela verdadeiramente crucial. É que, na verdade, a gestão de um programa por parte do professor na *tentativa de o adaptar* aos alunos que tem, parece ser, à partida,

uma orientação interessante e que deverá ser apoiada. Porém aqui, como em muitas outras situações educativas, qualquer decisão tomada poderá ter sempre efeitos inesperados. Por exemplo: qual o real significado do conceito "currículo adaptado"? Optar por exemplo por um currículo mais simplificado por se ter concluído que os alunos (por razões várias) irão ter mais dificuldade que a maioria dos seus colegas em o conseguir dominar, pode constituir, sem que o professor o deseje, uma significativa contribuição para que, de modo bastante definitivo, aquele grupo de alunos saia da escola e enfrente o mercado de trabalho e a sociedade em situação de inferioridade.

A ideia, já antes avançada, da necessidade de, na escola, se trabalhar de forma a preservar a identidade cultural dos diferentes grupos de alunos, mesmo esta intenção, corresponde a uma decisão que, embora à partida interessante, não deixa de implicar certos riscos. Assim sendo, terá de ser, também, precedida de uma cuidada análise crítica. É que se por um lado o desrespeito pelas raízes culturais, a não valorização das mesmas, constitui uma forma insidiosa de destruição da identidade de um grupo e de esvaziamento da força que reside, e/ou se desenvolve na existência de uma auto-imagem positiva, por outro, esta preocupação pela manutenção das culturas também pode, eventualmente, implicar a ocorrência de certos riscos: a preservação (ao transe) das raízes culturais, através de um trabalho na escola que *se limite* a escolher conteúdos e que se vá servir de estratégias que, partindo só dos quotidianos dos alunos, *não ultrapassem estes limites*, poderá até resultar numa adesão fácil e imediata por parte deles. Mas não os irá habilitar com os instrumentos que poderão contribuir para facilitar uma sobrevivência e um usufruto de cidadania na sociedade dominante. Poderá assim também contribuir para que venham a ter lugar fenómenos de exclusão mais ou menos intensos, mesmo de guetização destes grupos. Wieviorka (no prelo ) Cortesão e Stoer (19 97).

### 3.3 - Dispositivos Pedagógicos: condições de produção e contextos de sobrevivência

Todo o raciocínio que acaba de se fazer conduz, como é evidente, à consciência de que a gestão do currículo (possível graças ao exercício de autonomia relativa por parte do professor) é um projecto importante, potencialmente interessante mas que, simultaneamente, comporta certos riscos. Afasta, é certo, o professor de condição de executor para lhe devolver a possibilidade de se assumir como sujeito e como agente do processo educativo (embora a compreensão dos constrangimentos estruturais que o cercam lhe dê simultaneamente a consciência dos seus limites de intervenção) mas torna-o também mais responsável de efeitos, por vezes não desejados, decorrentes de iniciativas cujo significado profundo não terá sido suficientemente analisado.

Assim sendo, é evidente também que o exercício dessa gestão do currículo tem de ser acompanhado de uma compreensão de características quer sócio-culturais quer do contexto em que vivem os alunos com quem o professor trabalha, dos constrangimentos que tem de enfrentar, das potencialidades e dos recursos existentes, nem sempre muito visíveis, que poderá explorar, tendo sempre como pano de fundo uma preocupação de encarar o processo educativo como algo que, entre outras coisas, tem também potencialidades para, além de oferecer conhecimentos importantes e desenvolvimentos vários de capacidades, despertar e estimular nos alunos o sentido da importância do exercício de cidadania.

Por outras palavras, é no âmbito de um posicionamento atento e permanentemente crítico (que lhe proporcionará tal conhecimento sobre os alunos) que o professor terá a possibilidade de agir, de decidir, minimizando os riscos que tal acção implica.

O simultâneo domínio do conhecimento sobre os alunos e das suas necessidades e interesses, do conhecimento profundo das características do currículo, da consciência construída através da experiência da margem de autonomia que usufrui no espaço da sua profissão, tudo isto abre ao professor a possibilidade de recontextualizar os saberes eleitos como importantes pelo currículo. Mas agora, em vez de se limitar a veicular, e/ou traduzir um

conhecimento recontextualizado já (e sobretudo) nos materiais didáticos, o professor (re)cria o saber. Produz, em situação, formas originais com que procura conseguir que aconteçam aprendizagens várias através da comunicação com *aqueles* alunos, com *aquelas* características. Produz então aquilo que se designa por "dispositivos pedagógicos" (Cortesão, Stoer, 1997). Trata-se portanto de conceber formas (materiais, estratégias de acção) que respeitando, valorizando, potencializando interesses e características sócio-culturais dos alunos *conseguem também (com eles e a partir deles) desencadear aprendizagens previstas no currículo e que são consideradas significativas*, (Cortesão, Stoer, 1997).

É esta tentativa original de ligação, esta preocupação em conseguir articular situações, por vezes aparentemente divergentes, de culturas eruditas (previstas oficialmente nos currículos) e da cultura que informa a socialização primária dos alunos que estrutura as características de um dispositivo pedagógico.

Trabalhar sobre jogos que as crianças jogam (Cortesão, et al 1995), histórias que elas contam (Cortesão, 1994), tentar reconstruir com elas as suas genealogias (Araújo e Stoer 1993) etc. e a partir disto (e com isto) conseguir desencadear também aprendizagens curriculares (para além do estímulo, a auto-estima que tais situações representam), são exemplo do recurso a dispositivos pedagógicos. São portanto formas de trabalho (re)criadas em cada situação.

E são estas as grandes diferenças que poderão ser encontradas entre "dispositivos pedagógicos" e "materiais didáticos" (v. quadro 1). No primeiro caso, como se disse, eles recriam-se em cada situação resultante de um conflito de um instituinte que se assume agora como instituído. No segundo caso os materiais aplicam-se uniformemente a todos os alunos, através do "braço-longo" do Centro que se faz sentir na Periferia. Os primeiros concebem-se, surgem num e para um determinado contexto físico e histórico e são valorizados como património; os segundos são universais, estandardizados, existindo independentemente do contexto em que são aplicados. Os primeiros são propostos por um "autor" que articula criativamente as situações de terreno com os conhecimentos teóricos que possui. O professor, no segundo, em tempos diferentes, aplica os conhecimentos teóricos anteriormente

adquiridos às situações que encontra no terreno (situações essas que lê como sendo todas semelhantes, através de um olhar daltónico). Daí a precaridade dos dispositivos pedagógicos que (com aquela exigência de que frequentemente são informadas as respostas argutas e adequadas a situações concretas) solicitam de permanente recriação. Daí também a perenidade dos materiais didácticos a que se recorre (num, acto de certo modo etnocêntrico) em qualquer situação de aprendizagem.

Mas os alertas que se têm vindo a fazer não acabam aqui: é que os "dispositivos pedagógicos" se poderão, facilmente, transformar em "materiais didácticos", do mesmo modo que os materiais didácticos, se usados de forma crítica e reflexiva, se poderão transformar em dispositivos pedagógicos.

Para que aconteça o primeiro caso, basta que, em vez de trabalhar num contexto de vigilância crítica, se aplique aquele material uniformemente, indiscriminadamente a todos os alunos em qualquer situação.

Por exemplo: se se usar o jogo da "macaca" (*Cortesão, et al 1995*) que no livro de "Jogos e Brincadeiras", a título de sugestão, é explorado no tratamento de determinadas rúbricas de programa, só para ensinar *aqueles conteúdos* (independentemente de verificar se aquele jogo é algo que "pertence" às crianças que se estão a ensinar, se tem para elas um significado profundo e se é *aquele* jogo que é o preferido *daquele* grupo naquela época) é transformá-lo num material didáctico.

Por outro lado trabalhar por projectos (ou de qualquer forma que dê protagonismo aos alunos) poderá ter efeitos diferentes, tomar um texto que está num livro bem tradicional, extrair dele uma situação dilemática e convidar só alunos a tomar posição face a esse dilema; estimular os alunos a transformarem um texto ou um exercício de modo a adequá-lo ao contexto em que vivem e a discutirem entre si a pertinência das alterações propostas; identificar juízos de valor e opiniões veiculadas implicitamente num material didáctico e contextualizá-las (discutindo o significado dessa contextualização) à situação vivida, podem

ser exemplos (entre muitos outros) de transformação de materiais didáticos em dispositivos pedagógicos.

Quadro 1

| Características                                   | Materiais Didáticos   | Dispositivos Pedagógicos  |
|---|---|---|
| Contexto de origem<br>e/ou<br>Condições de Origem | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Daltonismo cultural</li> <li>. Oferta de igualdade de oportunidades através de propostas uniformes de ensino/aprendizagem</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Sensibilidade à existência de diferentes grupos sócio-culturais</li> <li>. Diferenciação do ensino como contribuição para uma maior possibilidade de igualdade de sucesso</li> </ul>                                       |
| Finalidades                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Veicular as decisões curriculares tomadas no Centro</li> <li>. Colaboração na eficácia do processo de ensino</li> <li>. Contribuir para a consecussão de metas estabelecidas pelo currículo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Adequar (recriando) o processo de aprendizagem a características dos grupos e adquirir também os saberes considerados essenciais pelo currículo</li> <li>. Contribuir para o domínio de um bilinguismo cultural</li> </ul> |
| Quadro-teórico de referência                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Funcionalismo</li> <li>. Reprodução cultural</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Teoria crítica</li> <li>. Investigação-acção</li> </ul>  |
| Efeitos de utilização do processo                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Normalização da aprendizagem</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Diferenciação da aprendizagem</li> </ul>   |
| Local de origem                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Concebidos no Centro ou segundo orientações centrais</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>. (Re)Criados na periferia</li> </ul>  |
| Relação com o saber                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Produtos de recontextualização em forma de tradução de um saber científico</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Produto original da elaboração de um saber pedagógico sobre diferentes conteúdos disciplinares</li> </ul>  |
| Relacionamento com o professor                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Recurso ao professor-executor</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Recurso ao professor como investigador e agente de intervenção</li> </ul>  |
| Relação teoria/prática                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Relação a "dois-tempos" pela aplicação da teoria à prática</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Produto da interacção teoria-prática; simultaneidade</li> </ul>  |
| Relação com o tempo                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Perenidade</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Precaridade</li> </ul>   |

## Tema 1 - O Processo Educativo e a Diversidade Cultural

### Texto indutor

#### D - Bilinguismo cultural: uma utopia?

Depois de identificar algumas práticas através das quais a escola pode interferir (reforçando-o ou tentando contrariá-lo) *no processo de estabelecimento de desigualdade e exclusão social* e ao explicar o conceito de dispositivo pedagógico, afirmou-se atrás que "é esta tentativa original de ligação, esta preocupação em conseguir articular situações, por vezes aparentemente divergentes, de culturas eruditas (previstas oficialmente nos currículos) e da cultura que informa a socialização primária do aluno que estrutura as características de um dispositivo pedagógico".

Nesta caracterização está esboçada a definição de "bilinguismo cultural" que é, afinal, a situação-limite para a consecução da qual os dispositivos pedagógicos podem (e/ou têm a intenção) de contribuir.

O dicionário Petit Robert define bilinguismo como a qualidade de alguém que "domina perfeitamente duas línguas" ou a "qualidade de uma pessoa de uma região bilingue". Nesta definição relaciona-se assim a possibilidade da existência de um domínio total de duas línguas com o facto de se ter nascido numa zona onde os referidos idiomas são falados, onde a aprendizagem simultânea das duas línguas foi feita na primeira infância. Assim poderá notar-se que o próprio conceito de bilinguismo, mesmo a nível do senso comum, levanta a questão de que o domínio profundo de uma linguagem é muito difícil, e dependerá, muito provavelmente, do desenvolvimento de estruturas profundas só possíveis de adquirir ao longo da socialização primária.

O problema assume ainda mais complexidade se, em vez de se discutir a possibilidade de "dominar perfeitamente duas línguas" se se estiver agora a encarar o domínio de conhecimentos, regras, valores, a capacidade de movimentação, a possibilidade da

existência de um sentimento de pertença a mais do que uma cultura. Sobretudo se se optar por um conceito de cultura construída não ao nível das suas manipulações explícitas (mais de tipo etnográfico), se também se não escolher uma definição tão ampla de cultura como sendo "tudo o que fica entre o universal e o ideossincrático" (Wallerstein, 1990) e se se optar por um conceito mais próximo do defendido por Bourdieu que, como refere Callewaert, concebe cultura como algo que "tem uma estrutura profunda e conteúdos aparentes "que tem" os seus padrões últimos, que são arbitrários, inconscientes, funcionando como pressupostos estruturantes"<sup>17</sup>.

Um conceito de cultura como este, conduz até a que se discuta a (im)possibilidade de que possa existir sequer uma "pertença" a mais do que uma cultura.

Por exemplo, Bourdieu afirma essa impossibilidade, pois que, sendo a cultura estruturada na socialização primária (situando-se portanto a nível do inconsciente) não se poderá adquirir posteriormente; "O acesso à cultura não pode ser nunca mais do que o acesso a uma cultura - a da classe ou da nação. Sem dúvida que qualquer um, nascido no estrangeiro e que deseje compreender o universo dos chineses ou dos 'Junker' poderá começar por tentar de novo a sua educação 'esgravatando' no modelo chinês ou 'Junker' (por exemplo tentando como diz Husserl aprender o conteúdo do currículo do Colégio Militar). Mas esta aquisição de conhecimento mediatizado diferirá sempre da familiaridade imediata com a cultura nativa, da mesma forma que a cultura interiorizada, sub-consciente do nativo difere da cultura reconstruída pelo etnólogo" (Bourdieu, 1971, pg. 205).

Na mesma linha, Rowland afirma: "o antropólogo que conseguir 'penetrar' numa outra cultura conhece-a em teoria tão bem como qualquer nativo" (Rowland 1987) (pg. 13) poderá mesmo "ter adquirido uma compreensão daquela cultura superior à de qualquer um dos nativos, aos quais se mostra, em geral, vedada a possibilidade de intercambiarem papéis e estatutos sociais entre si" (op. cit pg. 13). Mas acrescenta: "a sua socialização acelerada na cultura estudada não é equivalente à socialização primária de uma criança nativa" (op cit pg. 15).

---

<sup>17</sup> Staff Callewart, Seminário sobre Pierre Bourdieu, Mestrado de Educação e Diversidade Cultural da Fac. Psicologia e C. de Educação da U.P., 1996

O que se discute, portanto, é a possibilidade de compreensão real e profunda de mais do que uma cultura, bem como a possibilidade de existência (em relação a outras culturas) de um sentimento de pertença, portanto com a possibilidade de se movimentar, com igual naturalidade, facilidade, e segurança em mais do que um campo sócio-cultural.

É necessário, no entanto, clarificar que este sentimento de "pertença" não poderá ser confundido com a situação que decorre de uma absorção, por uma assimilação não consciente por parte de outra cultura. "Assimilação" sugere, de facto, a diluição e submissão a crítica a outra cultura dominante. Ora se mesmo no que respeita à cultura em que a socialização primária foi feita, tudo o que se tem vindo a defender indica que se considera fundamental a adopção de uma postura analítica e crítica, em relação a acontecimentos, decisões sociais e políticas que têm lugar na comunidade. Assim sendo a pertença a mais do que a uma cultura tornaria também muito importante uma relação também crítica e a consciência da importância de um exercício de cidadania em qualquer uma delas.

A questão da possibilidade e modalidade de pertença a mais de um grupo, tem sido discutido também a propósito das "personalidades múltiplas e híbridas": (cf. Magalhães, policopiado). É-se ora profissional, ora elemento de uma família (mãe/pai, mulher/homem, tio/tia etc.) ora membro de uma associação política, ora elemento de uma Nação, ora da Europa do Mundo? "Ora" ou "simultaneamente" ou, numa postura decorrente de uma hibridação "não sincrónica" destas diferentes pertenças? (Mc. Carthy, C., 1988).

Por exemplo, sabe-se que Youry Gargarine olhando a Terra do espaço confessou, emocionado, o sentimento de pertença ao "Planeta Azul" que, lá de longe, podia contemplar. Um astronauta de origem coreana naturalizado americano, interrogado sobre se se sentia ou não americano, ao tentar exprimir como era complicado "sentir-se" uma coisa ou outra, referia que, se um dia se encontrasse com um extra-terrestre, se conseguisse comunicar com ele, para lhe dizer de onde ele próprio era originário, seria impossível explicar-lhe que tinha nascido na Coreia, na América ou na Rússia, porque isso não teria qualquer significado

nem para o seu interlocutor nem, nestas circunstâncias para ele próprio. Ele diria então que era da Terra...De onde o seu sentimento global de pertença à Terra<sup>18</sup>.

Lá no espaço Gargarine experimentava portanto um forte sentimento de pertença à Terra. Uma vez no solo, muito provavelmente voltaria a sentir-se mais ligado à URSS. *Ou será possível admitir que essa visão global e distante da Terra tivesse sido tão forte, tão significativa que lhe afectasse, a longo prazo, o seu sentimento em relação ao mundo em que vivemos? Por outras palavras, poderão situações muito significativas, incidentes suficientemente poderosas, afectar a estruturação do próprio habitus? Será bom recordar que o próprio Bourdieu afirma que o "habitus é durável mas não imutável" (Bourdieu e Wacquant, 92, pg. 109).*

Retomando a questão inicial poder-se-á, de qualquer forma admitir (sem mesmo questionar se isto é possível ou não), que bilinguismo cultural será uma situação relativa à possibilidade domínio/manipulação de mais do que uma cultura em que, no caso que se analisa no momento presente, uma dessas culturas se apresenta como dominante em relação à outra. Traduzir-se-ia no domínio/manipulação de instrumentos de sobrevivência, convivência, usufruto de direitos, de intervenção, em mais do que uma cultura. Poderá mesmo dizer-se do exercício de cidadania, com as cautelas decorrentes da consciência de que o próprio conceito de cidadania é algo a que se atribue, habitualmente, uma definição com uma forte carga etnocêntrica pois que, como se sabe, (à semelhança do que se passa com os direitos do homem listados no texto da chamada declaração "universal") "cidadania" não parece ter também, um significado universal.

Alguém que usufruisse de um bilinguismo cultural sentir-se-ia portanto "em casa" em mais do que um contexto sócio-cultural, experimentaria sentimentos de pertença a mais do que uma cultura. Seria um "cidadão" nos diferentes contextos.

Através da socialização primária em duas culturas ou em resultado de uma recontextualização mais ou menos violenta de que fala Bernstein, numa socialização secundária numa segunda cultura (dominante), a admitir-se o bilinguismo, então seria

---

<sup>18</sup> Entrevista realizada numa emissão RTP2 em Junho de 1995 sobre emigração e emigrantes

possível não perder as raízes culturais de origem na cultura minoritária criando novas raízes; ou criando em tempos diferentes, raízes distintas e igualmente significativas em cada um diferentes dos contextos sócio-culturais.

Ora, mesmo que, numa linha defendida por Bourdieu se aceite que esta situação constitua um "limite" para que se pode tender mas que nunca será plenamente atingível, e que, de certo modo se ficará sempre diferentemente posicionado na cultura nativa e na segunda cultura, o que será importante discutir e explorar é se, em tais condições, a educação pode ou não contribuir para que aconteça a ocorrência (ou proximidade) de um bilinguismo cultural.

## Bibliografia Base

- . Araújo, H.; Stoer, S., (1993). *Genealogias nas escolas: a capacidade de nos surpreender*, Porto: Afrontamento
- . Althusser, L., (1980). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, B.U. Presença, (3.ª ed.)
- . Bernstein, B., (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control*, vol. IV, London: Routhledge
- . Bernstein, B., (1990). *Pedagogy: Symbolic Control and Identity, Theory, Research, Critique*, London: Taylor and Frances Lda.
- . Bourdieu, P.; Passeron, J.C., (1970). *La Reproduction: Eléments pour une Theorie du Système d'Enseignement*, Paris: Minuit
- . Bourdieu, J.P., (1971). *Systems of Education: Systems, systems of thought*, in Young, M.F.D. (org.) *Knowledge and Control*, London: Collier - Mc. Milian, pp. 189-207
- . Bourdieu, P.; Wacquant, I.D., (1992). *Réponses*, Paris: Seuil
- . Callewaert, S., (1998). *Philosophy of Education: Frankfurt Critical Theory and the Sociology of Pierre Bourdieu, society Education and Curriculum*, Copenhagen, Department of Education, Philosophy and Rhetoric
- . Cortesão, L., (1988). *Contributo para a análise da Possibilidade e dos Meios de Produzir Inovação: o caso da formação de Professores*, Dissertação de Doutoramento, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da U.P.
- . Cortesão, L.; Pacheco, N., (1997). *IComentário à Intervenção do Prof. Adriano Moreira*, *Colóquio Educação e Sociedade*, n.º 1, pp. 89-93
- . Cortesão, L.; Torres, M.A., (1994). *Avaliação Pedagógica II, Mudança na escola, Mudança na Avaliação*, Porto: Porto Editora (4.ª ed. Reformulada)
- . Cortesão, L., (1994). *"Quotidianos Marginais Desvendados pelas Crianças"*, *Educação Sociedade e Culturas*, n.º 1, pp. 63-87

- . Cortesão, L., et al, (1995). E Agora Tu Dizias que... Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos, Porto: Afrontamento
- . Cortesão, L.; Stoer, S., (1995a). Projectos, Percursos Sinergias no Campo da Educação Multicultural, Relatório Final, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da U.P.
- . Cortesão, L.; Stoer, S., (1996). Interculturalidade e Exclusão Escolar: dispositivos pedagógicos , Porto: Afrontamento
- . Cortesão, L.; Stoer, S., (1997). Investigação-acção e Produção de Conhecimento no âmbito da Formação de Professores para a Educação Inter-Multicultural, *Educação Sociedade e Culturas*, n.º 7, pp. 7-28
- . Cummings, J., (1986). Empowering minority studies: a framework for intervention, *Harvard Educational Review*, n.º 56, pp. 18-36
- . Iturra, R., (1990). Fugirás à escola para trabalhar a Terra, Lisboa: Esher
- . Magalhães, A., Reflexibilidade: a construção de Identidades Pessoais e a Escola (policopiado)
- . Pereira, Rui, (1987). Desenvolvimento Antropológico na Empresa Colonial do Estado Novo, in *O Estado Novo, das Origens ao Fim da Autarcia*, Parte II, Lisboa: Fragmentos
- . Perrenoud, Ph., (1984). La Fabrication de l'Excellence Scolaire dans l'Enseignement Primaire du Curriculum aux Pratiques d'Évaluation, Genève: DROZ
- . Perrenoud, Ph., (1982). De l'Inégalité Pédagogique Devant le système d'Enseignement. L'Action Pedagogique et la différence, *Revue Européenne des sciences*, tome XX, n.º 63, pp. 89-143
- . Mc. Carthy, C., (1988). Rethinking Liberal and Racial perspectives ou Racial Inequality in Schooling, Making the case for Nonsynchrony, *Harvard Educational Review*, vol. 58, n.º 3, 265-279
- . Mc. Carthy, C., (1994). Multicultural Discourses and Curriculum Reform: a Critical Perspective, *Educational Theory*, vol. 44, n.º 1, pp. 81-98

- . Pacquay, L., (1985). Les Axes Paradigmatiques des Recherches Relatives au Développement et à l'Evaluation des Innovations Scolaires, Une Revue de Leur Evolution Depuis 20 ans, *Les Sciences de L'Education*, n.º 4, pp. 3-34
- . Sleeter, C.E., (1991). *Empowerment Through Multicultural Education*: Albany, New York: State Univ. Press
- . Sousa Santos, B., (1995). *Toward a New Common Sense: Law Science and Politics in Paradigmatic Transition*, New York: Routledge
- . Stoer, S., (1994). Construindo a Escola Democrática Através do Campo da Recontextualização Pedagógica, *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 1, pp. 7-27
- . O'Cadiz, M.P.; Wong, P.C., Torres, C.A., (1998). *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo*: Westview Press
- . Rowland, R., (1987). *Antropologia, História e Diferença: Alguns Aspectos*, Porto: Afrontamento
- . Valenzuela, J., (1997). El vigor del 'Spanghish' - El cóctel del español e inglés invade las calles de Nueva York por boca de su población hispana, *El País*, 97/04/15
- . Wallerstein, J., (1990). Culture as Ideological Battleground of Modern World-System in M. Featherstong, (org.), *Global Culture*, London: Sage, pp. 31-35
- . Wieviorka, M., (1997). Le Multiculturalisme est-il la Réponse? Conferência Organizada pela Revista *Ethnic and Racial Studies* para a Twentieth Anniversary Conference, *Rethinking Ethnic and Racial Studies* em 16-05-97 (no prelo)

## Tema 2 - Investigação-acção e Práticas Educativas

### Texto indutor

A - Haverá também uma investigação-acção "benigna"?

A1 - *Contribuição para a discussão do conceito*

Já anteriormente se discutiram (v. Tema 1 - Texto Indutor B) problemas relativos ao carácter de "benignidade" que informa muitos projectos de educação intercultural (cf. Stoer, 1998).

Este carácter benigno (que decorre do facto de alguns projectos se desenvolverem orientados exclusivamente por simples e geralmente bem intencionadas instruções metodológicas), faz com que os trabalhos desenvolvidos deste modo passem ao lado de uma análise crítica de problemas sócio-culturais que enquadram as situações sócio-educativas, portanto, sem que essas situações sejam estudadas e compreendidas no seu contexto cultural sócio-político e histórico. Verifica-se, ao contrário, uma talvez ingénuo preocupação em abordar os problemas tratando-os a nível dos sintomas e visando somente uma possível melhoria de "estilos de vida" presentes isto é, como explica Bullivant: "formas distintas que os indivíduos têm de viver a sua vida, incluindo as suas formas religiosas, formas de alimentação, modos de vestir e de falar, formas de se associarem, pensarem sobre o mundo, divertirem-se, educarem as suas crianças e resolverem os seus problemas familiares". E é "relativamente à liberdade de escolher 'estilos de vida' que se referem sobretudo às questões de pluralismo cultural" (Bullivant, 1981). Mas sobretudo, o mais grave, (e constituindo talvez a causa desta situação) decorre do alheamento que se verifica frequentemente nestes trabalhos, em relação a problemas de poder que sempre atravessam situações onde interagem diferentes grupos sócio-culturais.

Este conjunto de situações fragiliza, como se viu, a qualidade científica das propostas de educação intercultural e contribui para que a correspondente área de trabalho seja, frequentemente, tida como pouco credível, de efeitos muito pouco significativos e, sobretudo

pouco interessantes. A proposta de um multiculturalismo crítico pode então (como atrás também se fez referência) surgir como alternativa ao multiculturalismo que se designou como benigno.

Pretende-se reflectir agora sobre se algo de semelhante não poderá estar a acontecer com algumas situações designadas como sendo de Investigação-acção. E, como contributo para essa reflexão, é necessário ficar bem claro, que se pretende evidenciar que isto não parece ocorrer *somente* em consequência do largo leque teórico que, segundo alguns, pode informar o quadro de referência da Investigação-acção, e portanto das diferentes linguagens epistemológicas a que diferentes autores recorrem quando trabalham nesta área (cf. Goyette e Lessard Herbert, 1987).

Pretende-se portanto reflectir sobre se isto não acontecerá *também* em consequência da própria qualidade científica de alguns dos trabalhos realizados sob esta designação (porque neles não se faz, realmente, nem investigação, nem acção) e/ou ainda pela ausência de clarificação ou pela ambiguidade metodológica que se verifica existir muitas vezes em trabalhos feitos nesta área.

De facto, uma leitura mesmo rápida de muitos trabalhos que têm vindo a ser desenvolvidos, pode revelar por exemplo, que projectos que se propõem realizar somente uma simples tentativa de intervenção em relação a problemas sócio-educativos declaram frequentemente ser de Investigação-acção; mesmo se essa intervenção é concretizada sem ser acompanhada da correspondente e crucial análise dos contextos e das situações que se estão a enfrentar, do que resulta, como é evidente, uma acção menos lúcida, mais técnica, mais orientada para efeitos, para os sinais exteriores da existência do problema do que para as causas e/ou da natureza do próprio problema.

Ironicamente poderia dizer-se que, actualmente, se passa às vezes algo que, de certo modo, constitui o oposto do que referia em 1981 Philippe Perrenoud. Nessa altura, num interessante e conhecido artigo a que deu o título "Mr. Jourdain et la Recherche-Action", Perrenoud começava por afirmar que, do mesmo modo que Mr. Jourdain (a famosa personagem de

Molière) fazia prosa sem o saber, muitos professores na sua actividade educativa podem fazer Investigação-acção sem o saber.

Esta ideia é interessante e convida, estimula professores empenhados e conscientes a analisarem a sua prática, e a sua (aparente) rotina da sala de aula e, eventualmente, a descobrirem nelas situações em que se cruzam, criativamente, momentos de produção de conhecimento com intervenções educativas originais e adequadas a problemas que procuram enfrentar.

Não se pretende afirmar, de forma alguma, que, no momento presente, isto deixou de acontecer. Pelo contrário, algumas recentes análises de situações empíricas a que se teve acesso permitem até afirmar que por vezes isto ocorre, até com mais frequência do que se poderia imaginar. O que se pretende é defender que só se deveria pôr o rótulo de Investigação-acção a trabalhos que, após análise cuidada, revelem enquadrar-se, realmente, nesta metodologia. Por outras palavras, a fim de que Investigação-acção não passe a ser um conceito que cobre tudo de forma indiscriminada, perdendo significado, deveria reservar-se esta designação para projectos que reúnam algumas características mínimas que permitam distingui-los de outras formas de trabalho já existentes, por vezes extremamente interessantes, mas que são orientados por opções metodológicas e por vezes até epistemológicas bastante distintas.

Ora isto, implica uma clarificação do próprio conceito. Contrariamente a esta intenção de, de certo modo, restringir o recurso à designação de Investigação-acção e talvez porque, de certa forma, em alguns sectores de actividades, esta metodologia parece, actualmente, ser uma forma de trabalho que está a ser mais aceite, verifica-se, como atrás se afirmou, uma certa tendência para designar de Investigação-acção formas de intervenção, não reflectidas, não acompanhadas de simultânea análise de toda a situação com que se está a trabalhar, onde não há também uma recolha, um tratamento e interpretação de dados que se vão identificando, numa procura, numa busca séria da compreensão dos problemas com que se está a interagir. Aplica-se, portanto, o termo de Investigação-Acção a situações em

que não há produção de conhecimento, onde a acção é um pouco fruto do acaso, um resultado de ideias que vão surgindo e se experimentam numa linha de tentativa/erro, onde não há também uma consciência e uma clarificação do quadro teórico em que se desenvolve o trabalho. Não será muito arriscado dizer que, projectos desenvolvidos desta forma, não terão grande qualidade científica.

Outra questão que também às vezes se põe (e que é de carácter mais metodológico) respeita à não existência de algo que se aproxime do investigador colectivo. Esta última situação reveste-se de algum significado, e é uma das que ocorre de forma mais frequente: actuações separadas de teóricos e práticos, cada um na sua área, em que os práticos fornecem alguns dados aos teóricos, dados esses que estes últimos analisam sozinhos; ou ainda elementos do grupo de trabalho que assumem o título de "teóricos" (*ao arrepio de todo o espírito da Investigação-acção*) pelo facto de lhe atribuírem um estatuto superior, que consideram mais consentâneo com a sua posição hierárquica - tudo isto acontece, por vezes.

Ora não será muito difícil concordar-se que situações como estas não parecem ter características que permitam, realmente classificá-las como sendo de Investigação-acção. Em certos casos, nada distingue o trabalho desenvolvido de situações de animação sócio-educativa e/ou cultural, noutros casos, quando muito, de investigação aplicada.

Este tipo de reflexões parece conduzir a que se possa partir do princípio de que, para que uma metodologia (e note-se que se está neste momento a restringir esta reflexão a uma questão metodológica) possa ser considerada como tratando-se Investigação-acção é preciso que haja *pelo menos* produção de conhecimento e uma intervenção com ela articulada, mas em que essa articulação seja simbolizada, como tão bem explica Dubost (Dubost, 1983), pelo ífen que liga os termos investigação e acção. E esse ífen simboliza interacção, interdependência, fertilização e questionamento mútuos. Por outras palavras é preciso que haja *realmente investigação e acção*, investigação e acção essas que tenham

entre si uma relação específica de interacção construída num tempo, numa simultaneidade que lhes é também própria.

É geral e consensualmente admitido que, outras características estão também frequentemente presentes numa Investigação-acção e dentro delas é importante salientar, sobretudo, a questão da formação dos agentes sociais nela implicados, formação essa que ocorre inevitavelmente neste tipo de trabalho. Mas talvez seja mais fácil aceitar-se a sua ausência sem que a essência da natureza do trabalho fique tão gravemente descaracterizada que a sua identidade se torne completamente irreconhecível.

Outra situação, que, até certo ponto, parece estar relacionada com a anteriormente referida, será a que decorre do recurso a procedimentos diversificados quanto às suas referências epistemológicas em trabalhos que se reclamam ser de Investigação-acção. Goyette e Lessard Herbert analisaram demoradamente esta questão (Goyette e Lessard-Herbert, 1987) e concluem que será possível considerar a existência de Investigação-acção informada por todo um leque epistemológico que vai quase do positivismo ao interaccionismo. Daqui decorre o facto de concluírem que se pode identificar a existência, em diferentes projectos de investigação, de linguagens epistemológicas bastante diferentes.

A aceitação deste posicionamento face ao problema em questão estará certamente em relação com o facto de alguns autores recorrerem à designação de *Investigação-acção participante* para designar as formas de trabalho que, no âmbito desta metodologia, se podem enquadrar de forma mais evidente na teoria crítica.

Carr e Kemmis analisaram com grande clareza esta situação, e afirmam que:

"Aquele que pratica Investigação-acção faz a distinção, por um lado, entre prática habitual e rotineira e, por outro lado, a acção informada e comprometida da praxis. Uma forma de descrever a meta geral de uma ciência de educação crítica e da Investigação-acção educativa consistiria em dizer que ambas estão empenhados no renascimento crítico de uma

prática que se transforma em praxis, submetendo-a a um considerável controlo social e vivificando-a com uma implicação em valores sociais e educativos" (Carr e Kemmis, 1986, pg. 190). E mais adiante afirmam: "a *participação colaborativa*<sup>19</sup> no discurso prático e político constitui um aspecto chave da Investigação-acção". (Carr e Kemmis, 1986, pg. 200)

Ora o simples facto de se admitir que pode existir uma Investigação-acção participante e outra que o não é, e dado que, como se viu, a primeira se enquadra no âmbito da teoria crítica poderá conduzir a que se possa admitir que, mesmo práticas que têm qualidade científica, mas que não tem certas das características anteriormente referidas, podem classificar-se como sendo de Investigação-acção "não crítica". Esta afirmação não é aceite, universalmente, sendo até bastante polémica. Carr e Kemmis, por exemplo também afirmam: "Muito do que é tomado como Investigação-acção, não consegue reunir características apontadas como próprias da Investigação-acção: não está preocupado com investigação sistemática de uma prática educativa ou social, não é participativa nem colaborativa e não recorre à espiral de reflexão. Por exemplo aqueles estudos que simplesmente envolvem investigadores em educação no campo da experimentação ao qual fornecem uma base para práticas que irão ser estudadas, não devem ser encarados como sendo de Investigação-acção. Da mesma forma Investigação-acção conduzida por académicos ou investigadores, não é Investigação-acção" (op. cit pg. 201).

Assim sendo a forma de participação parece ser um aspecto que deve ser analisado, sobretudo tendo em conta que, em diferentes graus ela também acontece na investigação mais convencional: Latapi, numa análise que faz do que designa como 'Pesquisa Participante' (Latapi, 1988) critica a ambiguidade do conceito de "participação" e distingue, citando Rubin de Celes (1981)<sup>20</sup>, as diferentes acepções em que é empregue o termo "participação" tanto na Pesquisa Participante como na Pesquisa Social mais convencional.

---

<sup>19</sup> Sublinhado nosso

<sup>20</sup> Rubin de Celes (1981), *Investigación científica vs investigación participativa: reflexiones en torno a uma falsa disyuntiva*. In O. Fals Borda et al (Eds.), *Investigación participativa y praxis rural* (pp. 121-136) Lima: Mosca Azul

Segundo este autor, participação pode ser empregue para designar situações tão diversas tais como as que consistem em:

- 1 - "Devolver a informação aos que foram estudados. Esta é uma forma de participação típica de projectos de desenvolvimento comunitário. A participação nestes casos é limitada.
- 2 - Permitir que as pessoas participem na colheita de dados. Em algumas técnicas convencionais recorre-se a este processo no início da organização do trabalho. Trata-se também de uma forma limitada de participação.
- 3 - Convidar as pessoas a participar em todo o processo de uma dada pesquisa que é conduzida pelo investigador profissional. Os participantes podem modificar as intenções e a planificação geral do estudo, podem também influenciar a interpretação dos dados. Mesmo assim a participação é ainda limitada pois que o investigador mantém o controlo final sobre todo o processo e sobre o produto.
- 4 - Incorporar pessoas na identificação do tema investigação e na participação em todo o processo de estudo. Embora a participação seja mais alargada neste caso, continua a ser considerada uma questão de "peritos".
- 5 - Encorajar o grupo a tornar nas suas próprias mãos o todo o processo de pesquisa e a desenvolvê-lo através de uma auto reflexão contínua. Neste caso o investigador profissional, se estiver algum presente, desempenha somente um papel complementar como pessoa recurso." (Latapi, 1988, pg. 313)

Pode assim ver-se que a participação em si não será uma característica que permita distinguir formas de Investigação-acção pois nem sequer é exclusiva desta forma de trabalho.

Se no entanto se admitir que, apesar da ausência destas características, se continua a estar face a projectos de Investigação-acção então, na sequência do que foi dito a propósito de questão de multiculturalismo, será de admitir que *também existe uma Investigação-acção "benigna"*.

São situações "benignas" que conduzem a que, por exemplo Fals Borda afirme: "O que se entende por pesquisa participante? Antes de tudo, não se trata do tipo conservador de pesquisa de Kurt Lewin"... "Refere-se antes 'a uma pesquisa da acção voltada para as necessidades básicas do indivíduo' (Huynh, 1979) que responde especialmente às necessidades de populações que compreendeu operários, camponeses, agricultores e índios, levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir..." (Fals Borda, 1981).

Obviamente que se partilha, em parte, da perspectiva de Goyette, Lessard e Hébert (1987) quando se incluem no âmbito da investigação-acção trabalhos que não obedecem a um conjunto de orientações metodológicas muito restritas. Há trabalhos em que a vertente pesquisa é um pouco mais acentuada, outras em que a formação é a consequência mais rica e finalmente há outras em que a intervenção é que é claramente predominante.

O tipo de actores sociais que participa também pode variar muito. Mas o que se quer defender é que a produção colectiva do conhecimento a intervenção e a partilha de uma postura crítica parece terem de estar sempre presentes para que a Investigação-acção não se descaracterize.

Rosiska Daray de Oliveira e Miguel Daray de Oliveira relatam por exemplo duas situações bem diferentes das que foram, por exemplo, experimentadas nos projectos PIC e PEDIC de Investigação Inter/Multicultural - (cf. Cortesão e Stoer, 1995).

"... 'A Condução do Trabalhador' foi feita em Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro. Numa cidade com mais de um milhão de habitantes, que se despova de madrugada, enviando para o Rio, Niterói e outros pólos próximos de indústria os seus operários, e que os recolhe todas as tardes e noites. *Um dos problemas fundamentais* é o da condução colectiva. Comunidade de Base pediram às equipas de pastoral popular da Diocese um estudo sobre o assunto. Elas se responsabilizaram, pelo trabalho de pesquisar as condições do transporte do operário, formaram uma equipa de que participaram os dois cientistas sociais que assinam a introdução do estudo. Tendo partido "das bases" a pesquisa voltou a elas e serviu directamente, tanto à discussão do problema, agora com os dados que faltavam, quanto aos

projectos de acção resultantes. 'Salários e Custo de Vida' é uma outra pesquisa colectiva cuja ideia partiu de discussões e necessidades de operários e moradores de favelas. Em todas as suas etapas ela foi conduzida por operários de Recife e Olinda, a maior parte deles militantes da Acção Católica Operária. Eles contaram com a supervisão de um sociólogo.

Por decisão colectiva foram escolhidas duas comunidades da periferia de Recife. Ali foi feito um criterioso levantamento sobre os números da renda familiar dos moradores e sobre as suas estratégias de consumo. Do mínimo consumo que o dinheiro de uma família de operários do Nordeste do Brasil ainda permite existir. A preocupação da equipe ao redigir um relatório, foi a de torná-lo um documento didáctico claro e direto quando devolvido às bases de onde surgiu a ideia de conhecer os números da vida das gentes faveladas de Pernambuco." (pg. 13)

Pensa-se assim que a existência de trabalhos realizados através de um abordagem "benigna" que nada têm que ver com projectos em que a investigação surge enquadrada numa teoria crítica e/ou outros tipos de situações em que a intervenção tem um carácter "militante" como estas que se acabam de referir é o que permite a autores como Callewaert afirmarem que Investigação-acção que não é "nem pesquisa, nem acção" mas que é antes "uma mascarada organizada pela nova classe média para monopolizar o poder e a revolução..." (Callewaert, 1998)

Para *além e em vez* da "mascarada...": intervenção

Na continuação do que se vem discutindo e das situações de pesquisa (militante) que se acabam de citar a fim de tentar argumentar que a Investigação-acção (crítica) pode ter características reais de intervenção que lhe permitem, situar-se para além destas formas de trabalho que Callewaert, com alguma justiça, designou como sendo "uma mascarada", escolheu-se fazer uma referência a um trabalho que teve (e tem) reflexos sociais reais, portanto cujas características se admite constituírem um apoio importante para o problema

do significado da intervenção educativa. Trata-se do trabalho desenvolvido por Paulo Freire materializado em toda uma vasta obra de entre a qual se poderá salientar algumas situações particularmente evidentes: o trabalho de alfabetização desenvolvido por exemplo no Recife e todos os projectos e procedimentos realizados aquando da sua permanência como Secretário de Estado da Cidade de São Paulo. Recorre-se assim a uma breve referência a uma situação real de trabalho que, situando-se de forma evidente no quadro da pedagogia crítica<sup>21</sup>, articula de forma indiscutível a produção de conhecimento com a acção. E note-se que se trata de uma acção que, não se pode negar teve (e tem) efeitos sociais de intervenção não se limitando a ter reflexos a nível de "estilos de vida" dos alfabetizados mas sim das suas "oportunidades de vida", e na consciencialização (estímulo ao exercício) do direito de cidadania. Algo que poderá conduzir a que se questione sobre se não se tratará de uma proposta de alteração paradigmática da perspectiva em que se desenvolve da educação (cf. § 1). Face a evidências que não parecem difíceis de reunir e considerando também alguns contextos sócio-históricos de desenvolvimento da Investigação-acção, será então o momento de questionar, se, considerando situações de que o caso Paulo Freire é um (aliás interessantíssimo) exemplo, se poderá continuar a afirmar que a "Investigação-acção" será sempre, "simplesmente, um desafio organizado pela e nova classe média para monopolizar o poder e a revolução". (Callewaert, 1998)

Neste sentido, e antes de fazer uma breve referência teórica à obra de Paulo Freire, irão transcrever-se alguns extractos de textos em que se contextualizam e se referem resultados de trabalhos de intervenção articulados com situações que se consideram muito elucidativos.

Por exemplo, numa análise sociológica feita ao trabalho de Paulo Freire e que constitui a introdução ao livro "Educação como Prática de Liberdade" (Freire, s/data), Francisco Weffort explica:

---

<sup>21</sup> Muitos autores consideram mesmo indissociáveis o próprio conceito de Pedagogia Crítica e todo o conjunto de reflexões e propostas de trabalho de Paulo Freire

*Não obstante o movimento de educação popular não tenha conseguido, devido ao golpe de Estado, efectivar o conjunto de seu primeiro plano nacional, deu mostras bastante significativas da sua potencialidade. Os protestos de certos grupos oligárquicas, particularmente no Nordeste, assim como a observação de certos aspectos de processo político, deixam bastante claro que o desenvolvimento dos planos existentes teria resultado, quase de imediato, num forte golpe eleitoral contra as posições institucionais de alguns sectores tradicionais. Estas posições de poder eram conquistadas e mantidas, entre outras razões, pelo facto da inexistência legal da cidadania política da maioria da população brasileira em idade adulta: em 1960, encontravam-se registrados 15,5 milhões de eleitores para uma população de 34,5 milhões com 18 anos de idade ou mais. À exclusão dos analfabetos, isto é, da grande maioria das classes das classes populares, significava que nesta democracia parcial e selectiva - de resto a mais ampla de nossa história - a composição social do eleitorado se encontrava distanciada da composição social real do povo." (pg. 18)*

*Os resultados obtidos, 300 trabalhadores alfabetizados em cerca de 45 dias, impressionaram profundamente a opinião pública e a aplicação do sistema pôde estender-se, já agora sob o patrocínio do governo federal, a todo o território nacional, Assim, entre Junho de 1963 e Março de 1964, desenvolveram-se cursos de capacitação de coordenadores em quase todas as capitais dos estados (somente no Estado da Guanabara inscreveram-se quase 6 000 pessoas; houve também cursos nos Estados de Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, atingindo a vários milhares de pessoas). O plano de 1964 previa a instalação de 20 000 círculos que já se encontravam capacitados para atender, durante este ano, a aproximadamente 2 milhões de alfabetizados (30 por círculo, com duração de 3 meses cada curso). Tinha início assim uma campanha de alfabetização em escala nacional que envolvia, nas primeiras etapas, os sectores urbanos, e deveria estender-se imediatamente depois aos sectores rurais." (pg. 11)*

*"O movimento de educação popular era um dos gomens de uma ameaça real a esta situação. O plano de 1964 permitiria fazer crescer o eleitorado em várias regiões, fato que poderia se transformar num risco excessivo para os grupos tradicionais. No Estado de Sergipe, por exemplo, o plano permitiria acrescentar 80 000 eleitores aos 90 000 já existentes; em*

*Pernambuco, a massa votante crescerá de 800 mil para 1 300 mil. E assim em vários outros estados do País." (Pg. 20)*

*E no seu próprio texto Paulo Freire afirma:*

*"Afirmção fundamental que nos parece dever ser enfatizada é a de que, na alfabetização de adultos, para que não seja puramente mecânica e memorizada, o que se há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para que se alfabetizem.*

*Daí, à medida em que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentalizará para as suas opções.*

*Aí, então, ele mesmo se politizará. Quando um ex-analfabeto de Angicos, discursando diante do Presidente Goulart, que sempre nos apoiou em entusiasmo, e de sua comitiva, declarou que já não era massa, mas povo, disse mais do que uma frase: afirmou-se conscientemente numa opção. Escolheu a participação decisória, que só o povo tem, e renunciou à demissão emocional das massas. Politizou-se." (Freire, s/data, pg. 120).*

E em *Leitura do mundo, Leitura da palavra*, Paulo Freire disse de si próprio:

*"Os educadores que fazem seu trabalho de maneira não-crítica, apenas para defender seus empregos, não captaram ainda a natureza política da educação. Lembro-me da minha primeira noite após trabalhar na alfabetização de adultos no Recife. Quando cheguei a casa, Elza me perguntou: «Como é que foi?». E eu disse: «Elza, creio que com o que vi e experimentei hoje, dentro de dois ou três anos muita gente estará me perguntando: 'O que é isso, Paulo?'. Mas é bem possível que eu seja preso. E creio que ser preso é o mais provável». De fato, não três, mas quatro anos depois, fui preso." (pg. 115).*

*Paulo Freire: algumas considerações epistemológicas à volta do seu trabalho*

Num recente artigo em que se propõem através de uma análise comparada salvar "de uma guetização no interior das suas respectivas tradições intelectuais: Habermas como mandarim,

como filósofo esotérico alemão e Freire como um tradicional pensador retórico latino-americano" Morrow Torres começam por procurar situar as contribuições dadas por estes pensadores através da análise das respectivas abordagens teóricas. (Morrow e Torres, 1998)

Trata-se de uma interessante análise em que os autores esboçam uma localização das contribuições dadas pelos dois, num complexo quadro onde se desenham posições relativas e interacções que se podem identificar entre, por exemplo, a filosofia, as teorias sociais críticas -psicologia social crítica e pedagogia crítica e a antropologia filosófica etc. Com isto propõem-se "ler Freire através de Habermas e Habermas através de Freire" (Morrow e Torres, 1998) pois que em consequência das grandes convergências das complementaridades que é possível identificar nas respectivas obras, bem como através da análise de que também as distingue torna-se possível conseguir uma compreensão mais profunda não só das características do quadro teórico em que se situa o trabalho de cada um, mas também dos problemas que ambos abordam.

Ao tomarem simultaneamente as figuras de Habermas e Freire ao cruzarem-nas e ao fazerem uma análise comparativa dos seus posicionamentos teóricos, conseguem assim desenhar uma complexa teia teórica na qual se pode ir localizando estes dois autores tão diferentes, tão semelhantes.

Habermas é, como se sabe, tido como "o mais importante representante actual da Escola de Frankfurt" (Morrow e Torres, 1998, pg. 136) e da "Teoria Crítica, com origem, na tradição Social Crítica da Escola de Frankfurt nos anos 20" (pg. 124). Filósofo alemão que segundo Torres, "redefiniu os papéis da filosofia e rejeitou as afirmações especulativas (metafísicas) acerca da natureza da realidade social" foi considerado por isso, sobretudo como sociólogo e teórico social, apesar do trabalho desenvolvido também noutros campos como por exemplo da Psicanálise, Psicologia Social e do Desenvolvimento, Linguística, Política Social e Teoria da Comunicação. Freire com uma formação de base em Direito, o seu trabalho é mais centrado

na Educação de Adultos (desenvolvido sobretudo na América do Sul) e pode ser ligado sobretudo à Antropologia Filosófica.

Não se irá fazer uma análise da riqueza e da profundidade teórica de Freire, aspecto que tão frequentemente é menos valorizado do que deveria ser. Mas, mesmo que só de passagem, poderá referir-se que Morrow e Torres, ao proporem "estudar Freire através de Habermas e Habermas através de Freire", visam como eles próprios afirmam, tirar ambos do ghetto em que frequentemente eles são situados. Habermas, afirma Torres "é muito mais um pensador apaixonado e enraizado do que aquilo que se pensa e Freire tem uma profundidade filosófica e um rigor sempre visíveis nas suas formulações de pedagogia prática orientada para os professores" (Morrow e Torres, 1998, pg. 127 e 128). Afirmam eles que a prática de Freire se traduz por uma atenção constante:

- . "à relação entre reprodução social e educação"
- . "a sociologia estrutural do currículo"

mas simultâneamente:

- . "à compreensão interaccionista de actividades de classe"
- . "ao papel do professor em termos do poder"

Esta multireferencialidade, o recurso a um leque diversificado de contribuições teóricas, mesmo que decorrentes de quadros aparentemente quase contraditórios, desde que constituíam elementos que possam ser significativos para uma educação que se deseja emancipatória é algo que Freire trouxe para a própria concepção da Pedagogia Crítica. É também, este cruzamento entre a Teoria Crítica uma prática educativa (que constituem o suporte da obra de Paulo Freire) que lhes permitam afirmar que a obra e toda a intervenção de Freire fundamenta e está tecida no espaço simbólico da Pedagogia Crítica

Ainda em relação à preocupação que existe, constantemente na obra de Freire, relativa à compreensão das interações na sala de aula e ao papel do professor em termos de poder e a que anteriormente se fez já referência, é importante notar quanto é crucial a valorização

que ele faz da relação entre obstáculos de aprendizagem que derivam das relações sociais através das quais se formaram educadores e estudantes. Trata-se de como referem no mesmo texto Morrow e Torres de "obstáculos invisíveis porque interiorizados nos participantes e reproduzidos nas relações que definem a educação como actividade social". Daí o facto de Paulo Freire afirmar que "o trabalho de um educador numa perspectiva crítica radical é o trabalho de desvendar as dimensões profundas que se ocultam sob esses mitos" (Freire, 1990, pg. 40). Daí também a distinção que ele faz entre *opressão* (que se refere a relação imediatas e visíveis de poder) e *dominação* que está relacionado com as situações decorrentes das histórias sociais de cada um, invisíveis porque interiorizadas.

Morrow e Torres recordam ainda que, no âmbito de uma Antropologia Filosófica, foi ao partilhar com Habermas as "teorias do desenvolvimento" e os "inputs" de uma Psicologia Social, que Freire desenvolveu também o conceito de sujeito dialógico.

A atenção às relações sociais de dominação que se consideram estar na base das relações educativas (atenção essa sempre presente na Pedagogia Crítica) e, em relação com ela, a preocupação de (na qualidade da teoria crítica) a Pedagogia estar informada por orientações emancipatórias que possam constitui para a mudança social, e que como é evidente estruturam as Teorias Críticas e estão também sempre presentes na obra de Freire. Esta análise da base teórica de Freire constitui um edifício teórico que poderá abrigar, esclarecer e apoiar todos os que como Freire se preocupam em contribuir para que a Escola se aproxime mais do que deverá ser uma Escola que possa ser considerada como democrática.

### *Paulo Freire e a Investigação-acção*

A originalidade e o impacto da obra de Paulo Freire decorre não só do seu posicionamento teórico multireferencial mas (e em relação com ele) das características metodológicas que, de forma extremamente coerente, informam a sua prática uma prática crítica, reflexiva,

profundamente comprometida com o social. Ora na linha do que atrás se anunciou o que se pretende agora é referir significativas convergências que existem entre essa prática e o quadro teórico e os critérios que informam as metodologias de Investigação-acção. Ao relacionar a obra de Paulo Freire com esta metodologia, estará a referir-se o seu trabalho como uma situação de intervenção largamente difundida de que é inevitável reconhecer não só o carácter ideológico que a informou mas também os efeitos educativos e sociais que dela resultaram e resultam.

Aliás o próprio Paulo Freire aceita a proximidade do seu trabalho com esta área. Por exemplo ele colaborou com um artigo a que deu o Título de "Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-lo melhor da acção" no livro organizado por Carlos Rodrigues Brandão sobre "Pesquisa Participante". Também Rosiska Darcy de Oliveira e Miguel Darcy de Oliveira da equipe Paulo Freire escreve na Suíça em 1973 "L'observation militante, une alternative sociologique (n.º 10 de Documents IDAC) citando Paulo Freire e apoiando o texto no trabalho dele.

Como se viu atrás Paulo Freire travou uma constante luta para que se tenha consciência de que a educação nunca é neutra, pelo que a prática educativa terá de ser permanentemente atravessada por uma reflexão que permita consciencializar as relações de poder que se tecem nos seus bastidores. Esta preocupação (como atrás se afirmou) relaciona-se, evidentemente, com um posicionamento no quadro de uma Teoria Crítica que se manifesta relativamente à preocupação com os significados ocultos do acto educativo e com os efeitos dessa mesma prática. De facto em várias obras suas fez afirmações do tipo: "Não se faz pesquisa, não se faz docência, não se faz extensão como se fossem práticas neutras. Preciso de saber a favor de quê e de quem, portanto contra quê e contra quem pesquisa, ensino e me envolvo em actividades mais além dos muros da universidade" (Freire, 1993, pg. 113) ou ainda "O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um que fazer puro em que nos

engajamos a serviço da humanidade entendido como uma abstracção, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingénua, uma prática "astuta" e outra crítica. Do ponto de vista crítico é tão impossível negar a natureza política do acto educativo quanto negar o carácter educativo do acto político" (Freire, 1991, pg. 23)

Por seu lado Carr e Kemmis (1986) (na linha de afirmações já atrás transcritas) ao analisarem a Investigação-acção emancipatória afirmam que ela "envolve uma compreensão das relações dialécticas entre as responsabilidades dos indivíduos e dos grupos de que nem indivíduos nem grupos são os únicos decisores de políticas e de práticas e nas quais um processo de Investigação-acção colaborativa é utilizada com espírito e olhar vigilante a fim de explorar problemas e efeitos de política de grupo e práticas individuais. (pp. 203-204)" E acrescentam: "o impulso crítico da Investigação-acção emancipatória para a transformação de instituições educativas exprime-se não só no pensamento crítico mas na empresa crítica comum na mudança dos "selves" a fim de mudar as instituições que entre "selves" geram, através das suas práticas conjuntas de comunicação, de tomadas de decisão de trabalho e acção social"... (pg. 204)...E acrescentam ainda "Investigação-acção consiste num processo de aquisição de poderes para que os que nela participam, implica-os numa luta mais racional mais justa e democrática de realização de processos de educação. É 'activista' no sentido de os implicar em realizações de acções com base na sua reflexão crítica e autocrítica..." (pg. 205)

De facto a consciência das implicações ideológicas de qualquer acto educativo obriga à adopção de uma atitude de vigilância crítica (da investigação *sobre* acção) e do questionamento da investigação *pela* acção. Essa interacção enriquecedora, essa fertilização mútua que permite identificar problemas antes não suspeitados e questionar respostas antes aceites com tranquilidade, permite colher dados importantes para a orientação de uma prática que se quer lúcida e consciente. Tudo isto realmente apoia a

localização do trabalho de Paulo Freire numa área próxima da Investigação-acção. Há de facto no trabalho de Freire uma preocupação de valorização da reflexão *sobre o que se faz e que intervenção nos* processos de trabalho, conferindo a ambas estatuto idêntico e uma relação muito estreita apesar de não lhes negar as respectivas especificidades.

"Esta busca" (sobre a palavra na análise do diálogo) "nos leva a surpreender nela duas dimensões: acção e reflexão de tal forma solidárias em uma interacção tão radical, que sacrificada ainda que em parte uma delas, se ressentia imediatamente a outra" afirma Paulo Freire, e acrescenta que "o sacrifício da acção significa verbalismo, blá blá blá e que o sacrifício da reflexão "se converte em activismo" (Freire, 1975, pg. 111-112).

Ao examinar os textos de Paulo Freire encontram-se muitas mais referências a muitas situações concretas que podem ilustrar esta preocupação do enriquecimento pelo cruzamento da teoria educação-prática. Por exemplo, (e este é um simples exemplo de entre os inúmeros que se poderiam escolher) a propósito do trabalho que os agrónomos têm de pôr em marcha nos programas da educação agrícola, Freire questiona-se "Como organizar o conteúdo programático, desta educação?" (Freire, 1977, pg. 86) "os conteúdos programáticos que irão constituir o programa em torno de qual os sujeitos exercerão a sua acção gnoseológica não podem ser escolhidos por um ou por outros dos polos dialógicos, isoladamente. Se assim fosse, e infelizmente assim vem sendo com a exclusividade da escolha que cabe obviamente ao educador, começar-se-ia o que fazer educativo de forma vertical, doadora, 'assistencialista'..." "O conhecimento desta visão do mundo que contém os seus 'temas geradores' que captados, estudados, colocados num quadro científico a eles são desenvolvidos como temas problemáticos implicam uma pesquisa" (pg. 87) "Pesquisa do 'tema gerador' e educação gnoseológica são momentos de um mesmo processo" (pg. 88)

## *O investigador colectivo no trabalho de Paulo Freire*

A referência a que um trabalho desta índole tem de ser fruto de uma realização colectiva e que como já se referiu constitui uma importante característica da Investigação-acção, é também constante em Paulo Freire que serena e objectivamente reconhece as potencialidades e dificuldades que existem neste tipo de trabalho colaborativo.

*"É comum que pouco nos vejamos, cada profissional vai estabelecendo os seus horários semanais de contactos com a favela daí que a gente se veja quase sempre através de uma actuação conjunta. Existindo essa 'mediação', um profissional e outro mediados pela favela, anotei que nós nos afeiçãoamos por características uns dos outros. E anotei isso como um ponto de partida. Foi a partir disso que fomos percebendo os talentos de cada actuação profissional. Partimos desse afeiçãoar-se para, em seguida, contarmos uns com os outros. Na sequência... fomos 'nos engordando' cada qual com o potencial criativo que os parceiros desenvolviam. É bastante comum, actualmente, que em vários momentos da minha actuação eu me reporte ao trabalho do matemático, por exemplo. Trata-se, aqui, de lembrar do potencial criativo dele; trata-se também de um certo acréscimo: para aquele momento de minha actuação eu uso da interferência do outro profissional junto ao mesmo grupo humano. Percebo que minha actuação 'se engorda' de mais gentes. Muitas perguntas que me foram dirigidas...muitas questões que, em grupo, as crianças formularam na minha presença...eu pude, com confiança, "remeter" perguntas e questões à interferência de outro profissional".*

*"...Temos, ainda, um "osso duro" de enfrentar nessa questão aí. Me refiro às reuniões, juntos, com a Associação de Moradores. Estamos, nesses momentos, reunidos técnicos e cientistas vários, directores da Associação e mães das crianças. É aí que eu vejo momentos mais difíceis. Temos, por equacionar, questões de natureza afectiva... (decorrentes do fato normal de atuarmos junto, uns e outros nos percebendo nos alcances e limites)... temos questões de ordem das informações (que todos temos pra dar e receber)...temos questões no nível das elaborações profissionais e científicas (que todos elaboramos, com variados graus de frequência e intensidade)... e temos questões no plano do compromisso político, que é*

*atenção nossa permanente e é pauta das nossas elaborações e direcionamentos quotidianos. Eu disse equacionar essas questões todas. Pois é isso. Entre pessoas tão diferentes, entre elaborações tão diferentemente embasadas existe o denominador comum a ser construído, aliás...*

*Percebo que estamos naquele momento em que eu domino "dar o salto"; me explico melhor: nossas monitoras, a Vera e a Gilda, elas já perceberam os nossos raciocínios e procedimentos: elas já sacaram nossas 'pontes' entre o agir e o pensar...; elas já perceberam que são capazes, elas já sacaram momentos em que elas 'fazem como o matemático faz'; 'dar o salto' significaria, então, um empurrãozinho nelas, no sentido de astutas cobranças em que elas, confiando no que já pressentiram, se expressem, se exerçam. Vejo por aí nossa "unidade interdisciplinar" sendo exercida, sendo accionada através dos raciocínios. (Paulo Freire et al, 1988 . (pg. 52-53)*

## Tema 2

### Texto Indutor

#### B - Que Produção de conhecimentos?

Segundo Bernstein, o trabalho de um professor consiste em, através do discurso pedagógico, traduzir o saber científico numa linguagem tal que permita a apreensão e a compreensão pelos que estão a aprender, de conhecimentos que, nos trabalhos originalmente produzidos se apresentavam geralmente, sob formas muito mais complexas. Trata-se portanto, segundo ele, de um trabalho que visa conseguir a descomplexificação de resultados da produção científica, de modo a torná-los acessíveis àqueles discentes que, no processo educativo, terão de adquirir aqueles saberes. Os professores assumem assim o papel de seleccionadores, simplificadores, e transmissores de saberes que não foram produzidos por eles. Como Bernstein explica *"tomando a física como exemplo, distinguiremos entre física como actividade no campo da produção do de um discurso, e física na qualidade de discurso pedagógico. É possível olhar as actividades dos físicos no campo em que a física é produzida e por vezes é difícil acreditar que o que estão a fazer é física. Não é este o caso da física como discurso pedagógico. O livro de texto diz o que a física é, e é óbvio que tem um autor. O aspecto interessante contudo é que os autores de livros de texto de física raramente são físicos que trabalham no campo da produção da física; eles, trabalham no campo da recontextualização"... "os agentes da recontextualização seleccionam de entre a totalidade de práticas, aquilo que é designado por física, no campo da produção da física. Há uma selecção relativa quanto ao modo como a física se relaciona com outros assuntos, no que respeita à sequência e ao ritmo (ritmo é a quantidade de aquisição esperada)" mas esta selecção não pode derivar da lógica do discurso da física..." (Bernstein, 96: 48-49).*

Os professores são assim, segundo Bernstein, "agentes recontextualizadores" que "deslocam o texto e procedem à sua recolocação" (Bernstein, 1990, pg. 193).

Ao deslocar e recolocar o texto os professores procedem à sua tradução. Ora etimologicamente, um tradutor é um "traditor" isto é, é alguém que, ao verter um texto para outro idioma trai, quase inevitavelmente o seu significado original.

Falar de traição neste texto é uma forma de exprimir a dúvida de que seja possível captar integralmente o pensamento que o autor procurou exprimir no trabalho original. Um bom tradutor, no entanto esforça-se para não concretizar essa traição pelo que procura apropriar-se o mais completamente que lhe é possível do significado do texto a fim de poder exprimi-lo através de outra linguagem (noutra língua), mantendo um sentido tão próximo quanto possível do original e de modo a manter também a qualidade formal que ele tinha nesse idioma. Traduzir um texto literário exige portanto um grande domínio das duas línguas, um domínio tal que o tradutor seja capaz de compreender seja capaz de se apropriar do original e de o recrear na língua para a qual o está a verter. Exige portanto, também, se se tratar de uma versão escrita, riqueza vocabular, sensibilidade, flexibilidade no domínio do segundo idioma, qualidades que embora não sendo as mesmas que são necessárias à criação original do texto, são específicas deste trabalho e muito importantes.

No caso do professor, a possibilidade de verter o discurso científico original num discurso pedagógico depende entre outras coisas, da sua capacidade de seleccionar o essencial e ser capaz de estabelecer sequências lógicas e ritmos que pensa serem adequados aos alunos com que trabalha. O que interessa aqui analisar é quando e como intervem no trabalho do professor uma actividade do tipo da tradução.

Frequentemente os professores quase não fazem sequer um trabalho do tipo de tradução. Por vezes limitam-se a reproduzir para os alunos, com a possível fidelidade o que se encontra registado em livros de texto (e que são, como se viu, materiais didáticos, portanto materiais standardizados), onde foi feita já ritmagem os conhecimentos científicos já estão seleccionados, condensados e simplificados. É realmente pouco frequente que o professor do ensino Básico ou mesmo Secundário prepare as suas aulas lendo no original um trabalho

produzido por um físico, um matemático ou um historiador e que é o resultado das suas pesquisas destes. O professor recorre quase exclusivamente, como explica Bernstein (1990, pp. 193) a textos que já mudaram "de posição" tendo sido "reposicionados" por outrem num contexto educacional. E ainda, frequentemente (como atrás se referiu) o professor recorre a este tipo de materiais para, nas suas aulas, reproduzir para os alunos (no âmbito de uma pedagogia que Freire classificaria de "bancária") os conhecimentos aí registados.

Uma situação destas constitui um processo de educação monocultural de efeitos quase exclusivamente reprodutores, pois que, se assim proceder, o professor se recorre de forma rotineira a materiais didáticos, para concretizar o seu trabalho de transmissão de conhecimentos estabelecidos como necessários (pelo currículo oficial, centralmente estabelecido). E fá-lo de um modo que é dirigido àqueles alunos que os grupos dominantes identificam com o "aluno-médio", ou "aluno-tipo". E recorre a esses materiais didáticos como apoio, como instrumento facilitador do acto de ensinar (cf. Tema 1, texto C:). Trabalhando deste modo as qualidades necessárias para o desempenho deste tipo de trabalho são a existência de uma razoável segurança científica, clareza de exposição e, quando muito, uma certa capacidade de reformular, se necessário, o modo que usou para comunicar (e que está relacionada com a capacidade de traduzir).

Considere-se agora um segundo caso em que um autor de programas ou de livros ou ainda um professor recorre ao texto científico procurando vertê-lo numa linguagem que seja acessível aos alunos. Para realizar este trabalho ele estará realmente, a fazer uma tradução. E para que seja tradutor (e o menos possível "traidor"), tem de ser capaz de se apropriar completamente do sentido desse texto. Tem, tal como sucede com um bom divulgador, de o verter numa linguagem simples e clara mantendo contudo a correcção científica. Tem de saber estabelecer a sequência exigida por uma lógica pedagógica e identificara quantidade de conhecimentos de que o aluno terá capacidade de se apropriar. Trata-se portanto de uma versão descomplexificada do conhecimento científico produzido por outrem.

Num trabalho anterior (cf. Cortesão e Stoer, 1997) refere-se ainda uma terceira situação que ultrapassa estas duas que se acabam de descrever. Na segunda situação anteriormente referida, a comunicação, tal como sucede no primeiro caso, é pensada na relação a alunos que são uma abstracção concebida pela escola monocultural. Diferentemente, neste terceiro caso, tenta-se agora comunicar com alunos de que se procuraram conhecer as características, interesses, conhecimentos anteriores e problemas, numa tentativa de lhes propôr situações de aprendizagens que lhes sejam adequadas e significativas. E nesse trabalho afirmou-se:

*"Esta selecção do discurso pedagógico, esta recolocação, reenfoque e relacionamento dos outros discursos para que se torne um veículo não só de comunicação mas também de desenvolvimento do formando, se é original, se se faz, não por tentativa/erro, mas porque se constrói como hipótese lógica de proposta educativa àquele grupo, àquele contexto, poderá constituir uma situação específica de produção de conhecimento no decurso da acção pedagógica.*

*Poderá, portanto, verificar-se que, no decurso e através da acção pedagógica, se podem produzir dois tipos de conhecimentos específicos que não se limitam, de forma alguma, a ser o resultado da simplificação do conhecimento científico produzido por outras ciências:*

- o primeiro será um conhecimento de tipo sócio-antropológico sobre o grupo ou os indivíduos com que se trabalha, conhecimento esse que poderia talvez ser adquirido também por outras vias: por exemplo através de uma prolongada observação participante com aquele grupo em formação e que permitiria identificar características sócio-culturais e até psicológicas;*
- o segundo será de natureza educacional, construído a partir do primeiro mas que resulta também de um cruzamento fecundo, original, pelo menos entre esse conhecimento e contributos da teoria do currículo, das didácticas das diferentes*

*disciplinas, etc.*”, e do qual resulta a produção original (e efémera) de “dispositivos pedagógicos” (cf. Cortesão e Stoer, 1997, pg. 18)

Como se acaba de ver, pode identificar-se toda uma gama de formas que os professores podem ter, de acesso aos conhecimentos que irão utilizar no processo educativo.

Porém o carácter e significados da situação educativa que é apresentada aos alunos não dependem só da forma como os professores se apropriam dos saberes que são utilizados. Dependem ainda dos processos metodológicos a que eles recorrem e através dos quais proporcionam aos alunos situações de aprendizagem.

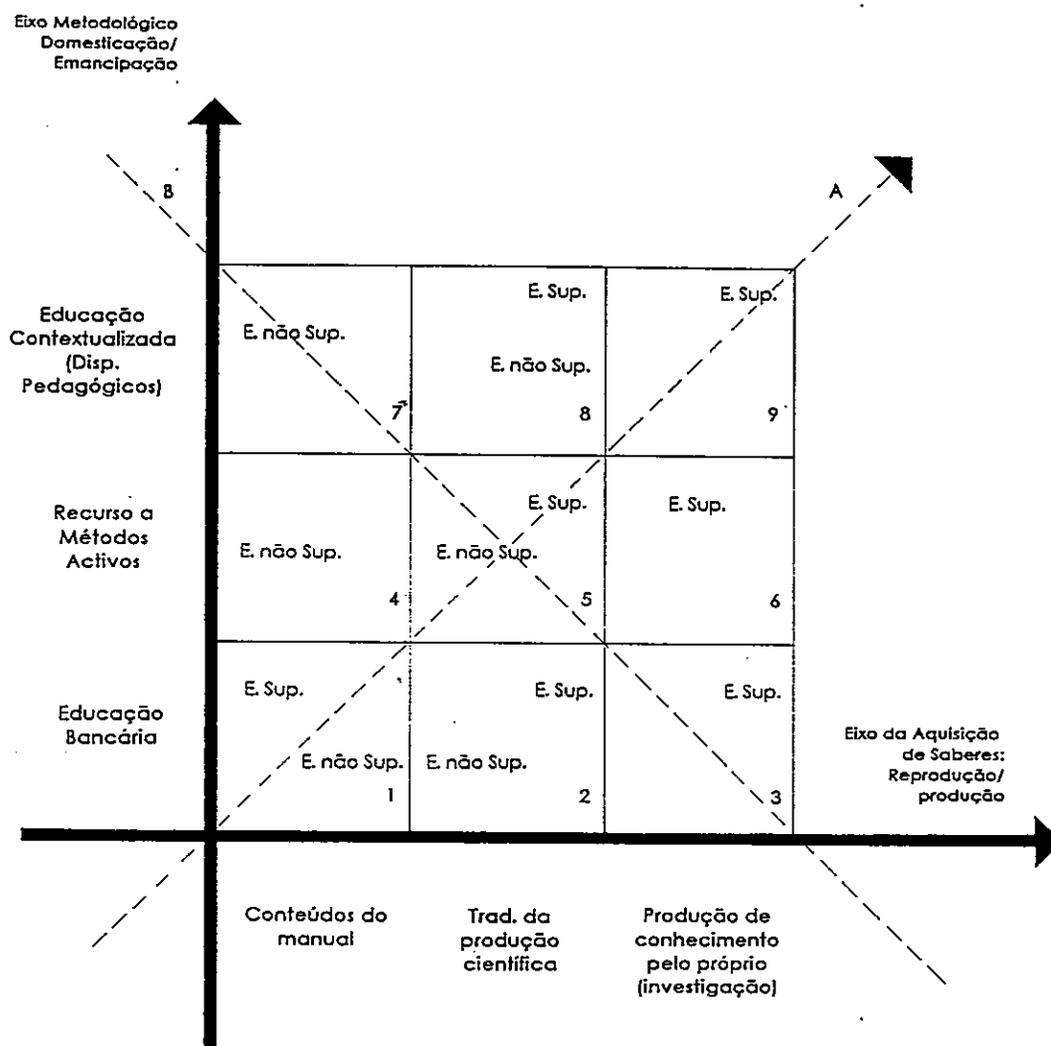
Também aqui se poderão considerar diferentes situações desde a já anteriormente referida “educação bancária” de Paulo Freire, (e que consiste em «depositar» conhecimentos nos alunos considerados recipientes passivos e vazios que o professor irá encher), passando também pelo que se designa, habitualmente, por “ensino activo”. Este poderá caracterizar-se como se sabe, como sendo o tipo de trabalho em que se solicita aos alunos que desenvolvam actividades *concebidas pelos professores e por estes consideradas adequadas para que os que estão a aprender consigam adquirir aquelas aprendizagens*. Finalmente poderá considerar-se uma outra situação em que se estimula os alunos a implicarem-se ou em projectos que gerem, ou em problemas que procuram resolver (com os quais desenvolvem capacidades várias e posturas de crítica) ou em actividades várias que dinamizam, porque lhes dizem algo, porque de algum modo lhes são significativas e através das quais poderão desenvolver alguma consciência crítica dos seus direitos e deveres como cidadãos.

Assim sendo, pode verificar-se que também as metodologias de trabalho a que se recorre poderão assumir diferentes graduações que vão conduzindo os alunos desde a situação de súbditos, à situação de sujeitos e/ou agentes da sua aprendizagem, de uma aprendizagem que irá adquirir para eles um significado cada vez mais evidente.

O que se vai propor é que, ao reflectir sobre os processos de ensino/aprendizagem se considerem, simultaneamente, estes dois vectores (relativos a processos de aquisição do saber e à metodologia usada). Ao fazer este cruzamento ir-se-á também identificar em que casos ocorrem situações de produção do conhecimento. Se se retomarem as palavras de Bernstein poderá ver-se que o que se vai propôr afinal é um exercício sobre "o *quê* do discurso pedagógico" isto é sobre o discurso que se vai tornar objecto e conteúdo da prática pedagógica" e a sua relação com o "*como*" do mesmo discurso (Bernstein, 1996, pg. 49).

Ao longo desse exercício será também interessante tentar identificar (embora provisoriamente) em que níveis de ensino poderão ter lugar diferentes processos cuja índole resulta da combinação das características simbolicamente situadas nos dois vectores. É no entanto necessário esclarecer que, nesta fase do trabalho, esta identificação não poderá ser feita a partir de uma análise empírica consistente, mas sim, exclusivamente, a partir de conhecimento obtido a nível do senso comum, ou, quando muito, a nível de uma reflexão sobre uma experiência prolongada de exercício da profissão em diferentes graus de ensino.

O modo como se articulam as formas como os professores adquirem os conhecimentos necessários ao desenvolvimento do processo educativo, (o "*quê*" nas palavras de Bernstein) com diferentes processos metodológicos a que eles recorrem na concretização desse processo (o "*como*" de Benstein) permitem, realmente identificar e caracterizar diferentes modalidades de ensino/aprendizagem. (v. Quadro 1)



Como se pode ver no eixo relativo ao processo de obtenção de conhecimentos, consideram-se diferentes situações:

- o recurso aos conteúdos contidos nos textos que constituem manuais e que estão já seleccionados e simplificados;
- a consulta a trabalhos científicos, que são "traduzidos" seleccionados e relocalizados pelos professores;
- a produção pelo próprio professor através dos trabalhos de investigação que realiza.

Também se pode ver que no eixo da metodologia estão sucessivamente previstas várias situações. O professor pode:

- . recorrer a um ensino transmissivo, expositivo;
- . recorrer metodologias activas e a materiais didácticos mais ou menos variados pondo em marcha um ensino que solicita acção ao aluno deslocando-o da situação de recipiente do conhecimento para o papel de colaborador na conquista das suas aprendizagens;
- . desencadear processos também activos de aprendizagem mas agora através de recurso a dispositivos pedagógicos (que relaciona os saberes curriculares com problemas e com conhecimentos que os alunos possuem decorrendo da sua socialização no grupo de origem) sendo portanto significativas para aqueles alunos.

A combinação destas características, que simbolicamente se poderá imaginar estarem situadas ao longo destes eixos, permite identificar nove situações que estão indicadas no quadro 1 por algarismos que vão de 1 a 9.

Poderemos começar por notar que as situações designadas por 3, 6, 9, 8 e 7 ocorrem implicando a existência de processos de produção de saber (portanto de investigação). Estes processos estão, respectivamente ligados uns a diferentes processos de produção de conteúdos disciplinares, outros à elaboração de conhecimentos de tipo sócio-antropológico e educativo (cf. Cortesão e Stoer 1997).

Por outro lado pode verificar-se que as situações indicadas por 1, 2, 4 e 5 estão ligadas a processos educativos em que não intervêm actividades de produção científica nem pedagógica.

Assim sendo, o eixo A atravessa no quadro duas situações extremas: uma para a qual só contribuem processos de produção científica e pedagógica; uma segunda, puramente reprodutiva, em que, portanto, não há qualquer situação de produção.

Por sua vez o eixo B, separa as situações encontradas em duas zonas: uma em que predomina a produção, outra em que predomina a tradução e a reprodução.

Poderá caracterizar-se a situação 1 como aquela em que o professor recorre exclusivamente ao manual (no ensino Básico e/ou Secundário) ou aos apontamentos (a velha "sebenta") no caso do Ensino Universitário, para a realização de um ensino expositivo que consubstancia a mera reprodução do saber, quando muito pondo em evidência a posse de uma erudição científica e que contribui para a reprodução sócio-cultural. A recontextualização, simplificação e ritmagem já foi feita por outrem. O professor numa atitude que poderá ser classificada de "daltónica" limita-se a comunicar os conhecimentos com maior ou menor clareza.

Na situação indicada por 2 e 5 e que são mais frequentes no E. Superior, mas podendo ocorrer também noutros níveis de ensino, o professor expõe, explica recontextualizando a produção científica sua ou de outrem (caso 2) ou (e isto acontece menos frequentemente no Ensino Superior) suscita situações activas da aprendizagem desses mesmos conteúdos, através da análise de textos, debates, exercícios etc. (caso 5). Estes últimos são os que, na linguagem comum, são referidos como sendo os professores "de grande qualidade". No caso 4, que ocorre mais frequentemente sobretudo no ensino não superior, com docentes também considerados, correntemente, como sendo "de qualidade", o professor adequa o saber já seleccionado e simplificado no manual, mas propõe aos alunos (através, por exemplo, de debates de jogos de problemas a resolver) um conjunto de situações activas de aprendizagem. É raro que esta situação ocorra no Ensino Superior, porque, como se pode ver, ela se caracteriza por uma conjunção de características indicadoras de existência de preocupações com processos educativos não acompanhadas de preocupações com a pesquisa, características essas que, em conjunto, não fazem habitualmente parte do perfil do professor do Ensino Superior.

Os professores que produzem conhecimento na sua área disciplinar (e estes estão quase só limitados aos professores do Ensino Superior que fazem investigação) poderão, através de um

ensino expositivo, transmitir esses conhecimentos não tendo grande preocupação em os traduzir numa linguagem que os descomplexifique (situação 3), mas poderão suscitar a participação, abrir-se ao debate com os seus alunos, ou imaginar alguma situação que lhes ofereçam a possibilidade de terem algum protagonismo. Poderá tratar-se, por exemplo, da situação em que se proporciona a leitura de textos científicos produzidos ou não pelo professor e se solicita que os alunos exponham, os analisem e os debatam em pequenos e/ou em grande grupo (situação 6). Esta situação também ocorre (embora mesmo aqui não com muita frequência) quase exclusivamente no Ensino Superior.

O caso 7 é relativo aos professores que adquirem os conhecimentos a partir de manuais (portanto já recontextualizados e simplificados mas que, conhecendo, ou desenvolvendo actividades que o ajudem a conhecer) os seus alunos, se preocupam em adequar as formas de tratamento dessas matérias (o "como" de Bernstein) ao tipo de alunos com que trabalham (re/creando conteúdos e metodologias de forma a que eles sejam adequados aos seus interesses, tomem em conta os seus problemas e permitam a rentabilização dos saberes que eles já possuem). Trata-se de professores que, raramente, (ainda mais raramente que o caso 4 - já analisado) - se encontram no Ensino Superior. Surgem sim, e só também não com muita frequência, entre os chamados "bons professores" do Ensino Básico e Secundário e os professores que têm uma prática informada por preocupações multiculturais.

A situação referenciada no quadro pelo número 9 é uma situação que, pelo menos actualmente quase se poderá imaginar somente como ideal (e que, a existir, se situaria no Ensino Superior). Segundo a linha de raciocínio até agora utilizada, tratar-se-ia da situação em que o professor produtor de conhecimentos disciplinares seria também capaz de produzir conhecimentos de tipo sócio-antropológico sobre os seus alunos e utilizar este saber para produzir dispositivos pedagógicos adequados a esses alunos que os estimulassem a adquirir esses conteúdos. Mas essa aquisição far-se-ia por meio de um trabalho que se desenvolveria a um nível que não dependeria exclusivamente nem da ritmagem nem da simplificação nem da condensação sempre necessária aos alunos dos Ensino Básico e Secundário. Por outras

palavras o caso 9 é relativo a uma situação educativa de Ensino Superior, que idealmente seria posta em marcha por um professor investigador que também está atento à diversidade sócio-cultural, diversidade essa que, progressivamente, vai tendo maior representação no Ensino Superior.

A questão que aqui permanece é relativa à distinção entre a recontextualização do ensino realizado em atenção à diversidade presente no acto educativo e as alterações que habitualmente são englobados no conceito de tradução, alterações essas que ocorrem portanto nas situações em que não há produção de conhecimento a nível educativo.

Será que enquanto que a tradução (que consiste essencialmente numa simplificação, sequencialidade e ritmagem) é preparada em função de um conceito normalizado de aluno ideal, a recontextualização que ocorre neste caso procura encontrar pontos de convergência de interesses e saberes entre os *alunos reais presentes* e um saber cujo nível científico de complexidade não é alterado?

## Tema 2

### Texto Indutor

#### C - Formação: Entre Premências e Dificuldades

*"Precisamos de ser sujeitos da história ainda que não consigamos deixar totalmente de ser objecto da história. E, para sermos sujeitos, precisamos indiscutivelmente examinar a história criticamente. Como participantes activos e verdadeiros sujeitos podemos fazer a história apenas se continuamente formos críticos de nossas próprias vidas" (Paulo Freire, 1990, 138).*

#### *A crescente importância atribuída à formação em geral*

Muito se tem discutido e reflectido, muito tem já sido escrito sobre situações de formação em geral: por exemplo sobre múltiplas definições que têm vindo a ser dadas deste conceito (portanto sobre a ambiguidade de significados que o rodeia) sobre a sua abrangência (que se afigura cada vez maior) sobre os momentos em que parece acontecer na vida de cada um (e de que se tem também cada vez mais consciência que se são bem maiores, menos circunscritos do que o que se pensava antes), também sobre os múltiplos contextos em que pode ocorrer (cuja identificação é crucial que seja feita), sobre as finalidades que através dela se pretendem atingir (e cujo significado não é muitas vezes suficientemente analisado). Mas ao mesmo tempo tem-se também posto em questão se, mesmo em situações formalmente organizadas, ela pode realmente ter alguma influência significativa na prática quotidiana daquele que se encontra em formação.

Assim, por exemplo, num bem conhecido texto sobre formação de adultos, e embora reservando à partida o conceito de formação sobretudo para designar o que se passa num "momento instituído ou organizado de um processo mais vasto" (Lesne, 1984, p. 21), Lesne alerta para que a formação decorrente da socialização "se desenrola em todos os momentos

da vida quotidiana", (op. cit. pg. 22) embora saliente que é forçoso reconhecer neste processo a existência de situações que são mais significativas, pois que, "na verdade, ocorrem muitos períodos em que se verifica uma socialização mais intensiva" (op. cit. pg. 22). E podem referir-se como exemplo desses períodos (de entre muitos outros que poderíamos identificar) o primeiro emprego, o casamento, a mudança geográfica, o trabalho, a tropa, o convívio intenso com o grupo de pares, a entrada na escola etc..

As circunstâncias múltiplas que impelem um indivíduo a assumir ao longo da sua vida papéis diferentes para o desempenho dos quais talvez não se sinta à partida preparado, é talvez uma das razões (ou será um pretexto?) para que se verifique a ocorrência de um crescente empolamento de "necessidades de formação". Essas necessidades correspondem geralmente, a nível pessoal e até de grupo, a uma crescente ênfase de processos de interiorização, de auto convencimento de incompetência e/ou de existência de handicaps, que podem ser, em parte, decorrentes da dificuldade de responder a imposições de que tenham lugar respostas funcionais a necessidades de eficácia que o sistema vai exigindo, com uma crescente pressão. Corresponde também a uma tentativa de responder a exigências de organização decorrentes da modernização segundo a qual explicitamente, se parte do princípio que todos deveriam, laboriosamente, estar ocupando "o seu lugar" (um lugar que seja considerado útil) na estrutura social. Assim é que, como refere Ferry, a formação se vai transformando "num dos grandes mitos do nosso meio século" (Ferry, 1983 pg. 30). Este tipo de formação cria (ou explicita) nos cidadãos uma, cada vez maior, dependência do sistema, e é também cada vez mais utilizado como "parque de estacionamento" de jovens e adultos, muitas vezes numa tentativa de adiar crises de emprego, mais do que de as resolver.

Não é porém só a nível profissional que a formação é sentida como indispensável. Como afirma também Ferry, a "formação invade todos os domínios: as pessoas formam-se para a participação associativa, para a responsabilidade sindical e política, para usufruir múltiplas actividades e lazeres, como consumidor, como locatário, como pai, como parceiro sexual. As

peças formam-se em todos os níveis de técnica e de responsabilidade, se possível permanentemente desde a mais tenra infância, à mais extrema velhice" (Ferry, 1983, pg. 31).

### *Questões à volta da formação de professores: dificuldades, urgências e finalidades*

Neste contexto de empolamento da necessidade de formação e dada a crescente complexidade e multiplicidade de papéis que, se espera, sejam desempenhados pelos professores, é natural que esta seja uma problemática particularmente enfatizada em relação ao seu desempenho profissional. Aliás verifica-se, cada vez com mais frequência, que se tende a apostar na formação como panaceia, capaz de habilitar os professores a desempenhar todos os papéis em problemas que, se espera, sejam miraculosamente resolvidos pela escola. E, correspondentemente, é também a "falta de formação" que se atribui a causa de esses milagres nem sempre (ou até raramente) acontecerem. É que, como foi já discutido (cf. § 1), na falta de resposta de outras agências socializadoras que na post-modernidade progressivamente se vão fragilizando (a Igreja, a família, o exército etc.) é sobre a escola que recaem as expectativas de solução de alguns problemas com que a sociedade actual se defronta, cada vez com maior premência. Isto acontece, por exemplo, com questões ecológicas, de preservação do meio ambiente, de paz, de planeamento familiar, de saúde, de droga, até de problemas apesar de tudo menos dramáticos, como por exemplo os de comportamento face ao trânsito etc. etc. De acordo com o que afirma Ferry, igualmente se pensa que também os professores se vão formando ao longo de toda a sua vida, também eles, como qualquer outro cidadão, são passíveis de momentos de socializações mais fortes, mais significativas. E já anteriormente se afirmou que também "todo o percurso organizado dentro do Sistema Educativo que pode ser feito por um indivíduo, primeiro como aluno, depois como futuro professor, mais tarde como professor no exercício da sua profissão, constitui um contínuo de aquisição de aprendizagens várias que ultrapassam a simples apropriação de saberes a nível de conteúdos científicos, de

aprendizagens teóricas do tipo pedagógico e do desenvolvimento cognitivo. Elas poderão tocar o indivíduo a nível das atitudes, de ideologia, da sua forma de relacionamento com o outro. Poderá até ir-se mais longe e afirmar que as aprendizagens podem ser tanto mais profundas quanto mais remotas, embora geralmente "guardadas" já não muito a nível do consciente. Mas reflectem-se nos comportamentos de quem as realizou. Toda esta soma de informações/experiências, colhidas, vivenciadas um pouco por toda a parte, mas ao longo da vida, contribui portanto para a formação de um professor, (Cortesão, 1988, pg. 18). Isto no caso delas serem significativas e de, eventualmente terem a possibilidade de se incorporem no seu "habitus" (Cf. Bourdieu, 1992). Assim sendo toda essa soma de experiências vai constituindo como que um substrato em que se irão (ou não) enraizar conhecimentos, as disposições institucionalmente organizadas (ou não) de formação, substracto esse que acolhe, influencia, molda ou rejeita essas aprendizagens (Cf. Cortesão e Stoer 1995).

Quando institucionalmente se organizam situações (em que, de forma explícita, se pretende acentuar a formação) os processos adoptados, as preocupações que presidem à organização do conjunto de dispositivos a que se recorre, poderão, realmente, ser as mais variadas. Entre pretender "formar professores" de determinado modo, ou agir de forma a favorecer situações em que tenham a possibilidade de serem eles próprios a, individual ou colectivamente, "se formarem", muitos projectos, muitas propostas e análises de situações têm sido desenvolvidas. Assim sendo, "ser formado" e "formar-se", isto é ser "objecto", "sujeito", "agente" de formação (Lesne, 1975), apresentar-se na situação de formação na qualidade de alguém que não possui certos conhecimentos que deveria possuir e que se reconhece, portanto, como sendo portador de handicaps, de "faltas de", ou usufruir de uma situação de desenvolvimento concebida de modo a identificar, mesmo rentabilizar saberes competências que sempre existem em qualquer um, (Freire 1990 e Mayer e Berger 1985) são algumas das questões que se poderão levantar e que se poderão identificar como constituindo linhas estruturantes de diferentes projectos de formação.

Trata-se afinal de considerar se "a leitura do mundo" que sempre precede a "leitura de palavras" é ou não um capital a respeitar a desenvolver (Paulo Freire, 1921)<sup>22</sup> ou uma base que por vezes até dificulta a construção da cultura erudita.

Mas, como é evidente todas estas questões correspondem a formas de abordagem de uma problemática em que a questão central, que estrutura todas as outras, será: e organizar processos de formação para quê? O que se pretende, que tipo de preocupações orientam a concepção de todo esse processo? De que tipo de características se desejaria favorecer o desenvolvimento (ou o aparecimento) no/nos professor/es ao longo da sua formação que pode (ou não) ser concebida de modo a ocorrer ao longo de toda a vida?

As respostas possíveis a estas questões poderiam alargar-se num leque de propostas de nível de pragmatismo, de âmbito e natureza filosófica e ideológica altamente diversificados: desejará assegurar-se a competência científica do professor, a sua segurança face aos conhecimentos que ensina? A sua competência didáctica, metodológica? A sua capacidade de estabelecer uma relação afectiva com os alunos aberta/confiante? Capacidade de atender a problemas psico-afectivos desses alunos? A consciência crítica de significados sociais e ideológicos do acto educativo? A capacidade de compreensão e análise do contexto educativo? A capacidade de intervenção nos problemas sócio-educativos identificados? A atenção à diversidade na sala de aula? A capacidade de contribuir para a construção de uma escola mais democrática? O desenvolvimento do sentido de cooperação? etc.

E estas finalidades serão mutuamente exclusivas ou poderão (e deverão) articular-se e até complementar-se?

A/as escolha/s relacionam-se, como é evidente, com opções que se fazem (algumas das quais são explicitadas outras não) do tipo de professor que "desejável", e para o qual a formação poderá, eventualmente, contribuir.

---

<sup>22</sup> "A leitura do mundo precede a da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquela" (Paulo Freire, 1991, pg. 11)

Mas a própria concepção de professor "desejável" depende de própria forma como se interpreta o significado da actividade docente. É que, se se admitir que a escola é uma instituição cuja existência e funcionamento significa um conjunto de situações em que irá ter lugar somente um processo de reprodução social e cultural, poderá por-se em questão se o trabalho desenvolvido pelo professor poderá ter algum significado, (para além de assegurar essa reprodução) e portanto se poderá, sequer, corresponder ao exercício de uma profissão. E se se põe em dúvida o carácter profissional da actividade do professor, a formação poderá, evidentemente, perder muito do seu significado (em termos de contribuição para uma situação de agência que, nesta perspectiva não existiria, por parte de professores).

Nesta encruzilhada, em que diferentes autores defendem diferentes posições, é evidente que muitas das questões que se acabam de levantar permanecem em aberto.

De qualquer forma, se se pensar que a formação do professor, se possível, se significativa, tem pontos de contacto com uma formação profissional de adultos, será interessante também discutir, ainda, eventuais diferenças que terão de existir entre esta situação e outra qualquer preparação profissional, que se organize em relação ao mercado de emprego em geral. Neste último caso, frequentemente, a formação é (sobretudo era) pensada para responder funcionalmente a uma determinada necessidade. Assim sendo, há com frequência uma relação mais directa entre necessidades do mercado de trabalho e o tipo de formação profissional que se oferece. Não se pode entretanto esquecer que, na actual crise de emprego e de mudança constante de condições e características do mercado de trabalho, essa relação funcional imediata, entre formação e emprego está um tanto abalada. Fala-se actualmente também, com mais frequência, em formação para a flexibilidade, porque a estabilidade de emprego está rapidamente a desaparecer, e "ser adaptável" a novas ocupações está a tornar-se quase uma condição de sobrevivência. No que respeita à formação dos professores poderão contudo observar-se algumas características dotadas de certa especificidade: a formação para além de responder a necessidades do Sistema Educativo e portanto do mercado de trabalho terá, forçosamente, de estar condicionada,

também, pela necessidade de legitimação que esse Sistema experimenta, constantemente, relativamente ao papel que, de forma explícita, propõe para a escola e portanto para o professor.

Por outras palavras, poderá admitir-se que, mesmo apesar de ser dominante a função reprodutora da escola, o Sistema Educativo procurará sempre tentar legitimar a sua actuação, valorizando, evidenciando preocupações, por exemplo, de luta contra o insucesso escolar, de promoção da igualdade de oportunidades, portanto de atenção aos grupos sócio-culturais minoritários, aos grupos com necessidades educativas especiais etc. Assim sendo, essas preocupações terão de informar, pelo menos a nível da retórica, os processos formais de formação estruturados no interior do sistema (Cf. Fritzell, 1987). Em consequência, a relação funcional formação/profissão de um professor terá uma maior possibilidade de se apresentar atravessada de ambiguidades, suportando mais contradições do que qualquer outra formação profissional. Estas contradições fragilizam os processos formais de formação tornando-os mais vulneráveis não só a actividades de intervenção ("mascaradas", às vezes, em atitudes de resistência) por parte dos que nela estão implicados. E também tornam esses processos mais acessíveis a análises reveladoras dos seus significados menos visíveis<sup>23</sup>.

Será assim de admitir, que a formação é um processo que poderá constituir um analisador potencialmente interessante de características mais ou menos ocultas que informam e atravessam o sistema educativo.

---

<sup>23</sup> A "Profissionalização em Exercício" foi por exemplo um processo de formação que, se apresentou informado de muitos aspectos contraditórios em relação à lógica do sistema. A conflituosidade daí resultante o permitiu explorarões extremamente interessantes da situação de formação, mas também fragilizou o processo, facto de que, certamente, esteve em relação com a sua posterior alteração (recuperação) e extinção (cf. Correia, 1987, e Cortesão, 1988)

### *Contributos para a formação do professor monocultural*

O confronto com a diversidade que, crescentemente, se vai afirmando nas escolas é uma das questões que actualmente está a assumir uma significativa relevância no processo de ensino/aprendizagem.

Assumindo que se aceita a hipótese de que a formação vai acontecendo ao longo de toda a vida, (embora, como se afirmou, possam organizar-se momentos formais em que se procura que ela tenha lugar com uma intencionalidade e intensidade acrescida), para tentar compreender a relação de aceitação ou de recusa que os professores estabelecem com essa diversidade, terá de se analisar o processo de formação de um modo não limitado às situações institucionalmente organizados.

No que respeita a Portugal, já em trabalhos anteriores (Cortesão e Pacheco, 19 ) (Cortesão e Stoer, 1997) se procurou evidenciar quanto o contexto histórico ainda recente parece ter contribuído para que, como cidadãos e como profissionais, muitos professores tenham sido socializados num clima que se designou como sendo de "interculturalidade invertida" (cf. Stoer, 1994). Como então se defendeu, o clima geral prevalecente num país que se queria afirmar como constituindo um todo "uno e indivisível" com as suas colónias (então chamadas províncias ultramarinas) fazia com que se tentasse evidenciar, ao transe, uma homogeneidade sócio-cultural, que não existia realmente, "desde o Minho a Timor". Esta busca de insensibilização à existência da diversidade (interculturalidade invertida) acrescida do começo de um tímido anúncio do advento de uma escola de massas (a que se respondia com uma massificação do ensino) poderão ter contribuído, para a construção do "professor daltónico" que, como se explicou anteriormente (V. § 3, Tema 1, Texto A) é um professor não sensível ao "arco-íris cultural" com que (forçosamente) trabalha. Para além disto, é importante notar que esta preocupação em evidenciar a homogeneidade (para além do clima social geral) impregnava também os currículos escolares e todos os processos de formação.

Finalmente é de recordar que também este contexto sócio-político prevalecente naquele tempo, tinha lugar em quadros científicos gerais que iam (e ainda agora vão) muito ao encontro deste tipo de posição. Num contexto teórico em que as ciências sociais se desenvolviam, essencialmente enquadradas em orientações positivistas, o professor, o *bom professor* era concebido como aquele que explica, que ensina bem, que é justo, competente, empenhado que transmite bem um saber pré-existente ao aluno-tipo, que valoriza nos seus alunos a proximidade da norma e portanto não está aberto à diferença. É o professor com estas características, que Stoer designou de professor monocultural (Stoer, 1994). E como é evidente a concepção do que será, neste quadro, um *bom professor* influenciará os processos que vão presidir à sua formação.

Uma tentativa de estabelecer uma relação entre um enquadramento teórico, finalidades que concordantemente, deveriam presidir à formação e características consideradas desejáveis no professor monocultural está explicitada no Quadro 1.

Quadro 1  
**FORMAÇÃO DO PROFESSOR MONO-CULTURAL**  
 (Para uma cidadania uniforme)

| Descrição do professor  | Finalidades da Formação  | Enquadramento teórico do professor monocultural  |
|---|--|--|
| Professor que é cientificamente competente  | Dominar conteúdos disciplinares e didácticas das disciplinas<br>Valorizar a aquisição de saberes universais e do desenvolvimento cognitivo pela aprendizagem | . Escola como campo neutral de aquisição de saber  |
| Professor com sólida preparação profissional, bom 'tradutor' da complexidade da ciência | Identificar a metodologia mais interessante para cada conteúdo<br>Enfatizar didácticas das disciplinas   | . Valorização metodologias e materiais estandardizados   |
| Professor seguro e estável, que valoriza a cultura nacional tradicional                 | Valorizar transmissão de saberes considerados importantes  | . Valorização da estabilidade<br>. Valorização da importância de manter a cultura erudita e nacional |
| Professor claro e interessante  | Valorizar a capacidade de expor com correcção, clareza e elegância   | . Escola de massas como objectivo  |
| Professor paciente e trabalhador distribuidor de saberes a todos os alunos              | Conceber os alunos como iguais em direitos e deveres   | . Preocupação com a garantia de oferta de igualdade de oportunidades de acesso                       |
| Professor fonte/emissor de saber; professor justo                                       | Promover formas igualitárias de ensino<br>Conceber um ensino dirigido ao aluno médio   | . Representação dos alunos como conjuntos homogéneos   |
| Professor eficiente justo e exigente  | Praticar correctamente a avaliação   | . Normalização como objectivo<br>. Diferenças penalizáveis   |
| Professor preocupado com dificuldades dos seus alunos; disponível                       | Identificar handicaps e dificuldades de aprendizagem   | . Explicações psicológicas e biológicas das dificuldades escolares                                   |
| Professor que contribui para a construção do aluno tipo-ideal                           | Recorrer a processos vários de motivação e avaliação formativa de tipo compensatório   | . Implicação na compensação de handicaps existentes nos alunos                                       |

*Poderá acontecer formação?*

Numa formação mais tradicional como a que se acaba de caracterizar no quadro 1, muito frequentemente, nos momentos instituídos em que este processo tem lugar, o que se enuncia explicitamente como intenção orientadora de formação é, como se pode ver, que o formando sobretudo adquira conhecimentos e/ou competências várias que não existiam antes, mas que uma entidade exterior (geralmente o Sistema Educativo) entende ser necessário possuir. Frequentemente, também, para concretizar este processo, recorre-se

preferencialmente a um modo de trabalho pedagógico que Lesne designa de "Transmissivo", o MTP1 (Lesne, 1977) em que o saber é explicado, fornecido ao professor em formação. É então habitual partir do pressuposto que alguns formandos irão ter sucesso naquela formação e outros não, consoante o grau de complexidade da aprendizagem pretendida, consoante o grau de preparação anterior dos actores sociais em formação.

Ao analisar uma questão semelhante relativa às aprendizagens dos alunos, Vygotski propôs uma interessante interpretação (Vigotski, 1985). Explicou então através do conceito de "zona proximal de desenvolvimento" que haverá muito pequena possibilidade de ocorrerem aprendizagens se for demasiado grande a distância entre o nível de complexidades dos saberes cuja aquisição é pretendida e o nível de conhecimentos anteriores.

Esta explicação proposta para o que ocorre nas aprendizagens dos alunos em geral, parece também, em parte, aplicável ao que acontece com os professores. Vigotski explica que a dificuldade que os alunos por vezes sentem em ultrapassar essa distância entre o nível de conhecimentos anteriores e a aprendizagem pretendida, pode ser minorada pelo apoio dado pelo adulto, quando uma aprendizagem se lhes apresenta como demasiado complexa. A esta explicação de Vigotski, poderão acrescentar-se outras contribuições. Pensa-se, actualmente, por exemplo que se se tratar de uma formação activa, mais do que uma mediação oferecida pelo formador através da linguagem, a situação em que os actores sociais (alunos ou professores em formação) constroem o seu próprio conhecimento, poderá contribuir para que ele vá gradualmente conseguindo franquear, através do esforço próprio, o desnível de saberes com que se confronta. Pensa-se ainda, que uma maior compreensão da existência, da pertinência, da utilidade, da adequação aos problemas sentidos ao que se está a estudar poderá também ter importância para o interesse que essa aprendizagem venha a suscitar, constituindo portanto também uma situação facilitadora dessa aprendizagem.

Mas a formação do professor pode ainda apresentar aspectos, que, de certo modo, se apresentam como específicos, e que se revestem ainda de maior complexidade do que a

formação de alunos. Sobretudo em situações de formação contínua menos tradicionais, muito frequentemente o que se lhes solicita, para além de aprendizagens previstas curricularmente e ligadas à aquisição de conteúdos, é algo que, eventualmente, se pode apresentar revestido de algumas dificuldades, dificuldades essas, que não se situam somente a nível de um processo cognitivo. Pede-se também, às vezes, aos professores que alterem modos de proceder, que mudem de atitudes, atitudes essas que, embora não se tenha disso muita consciência, estão geralmente relacionadas com valores, com posicionamentos ideológicos anteriormente estruturados. Por exemplo, recorrer ao ensino expositivo, assumir-se face aos alunos como fonte de saber, como autoridade que lhes orientará as aprendizagens e que os avaliará com justiça, com imparcialidade os progressos ou insucessos que estão a ocorrer, poderá ser uma forma de trabalhar com qualidade científica e didacticamente muito elaborada. Mas não será possível deixar de identificar, imediatamente que o quadro que ideologicamente infraestrutura esta forma de trabalhar, é bem diferente daquele que enquadra o professor que organiza as suas propostas de forma que os alunos preparem a sua própria aprendizagem, trabalhando em grupos, estimulando-os a que se interajudem de forma solidária, desenvolvendo pequenos projectos, discutindo sugestões, contestando inclusivamente orientações que não lhes parecem ser as mais adequadas, contestando decisões que, após reflexão, não lhes pareçam correctas, procurando eles próprios respostas para as dúvidas que vão surgindo, olhando o professor não como fonte de todo o saber mas como um recurso (de entre outros) a que ao longo do seu trabalho poderão lançar mão.

Não será difícil de identificar que, com esta segunda forma de trabalhar se tem mais possibilidades de contribuir para o desenvolvimento de um aluno crítico, irreverente, criativo e menos para um aluno submisso, conformado, trabalhador. Trata-se portanto de opções educativas e também filosóficas diferentes que (e as propostas organizadas num ou noutro sentido) podem ir ao encontro ou, pelo contrário divergir claramente de posturas, mesmo ideológicas que o professor tem interiorizadas face à profissão.

Este tipo de questões, tornam-se especialmente pertinentes quando, por exemplo, se se pretende introduzir ou desenvolver na formação dos docentes uma sensibilidade a problemas decorrentes da existência na escola de grupos minoritários e dos problemas de poder, que com estas situações estão relacionados. Não se poderá geralmente, em casos como estes, situar a dificuldade, que eventualmente exista, em conseguir nos professores uma mudança, uma alteração significativa de comportamentos, como sendo decorrente de uma impossibilidade de se apropriar de um saber demasiado complexo.

Por outras palavras, não se tratará, realmente, sobretudo de um problema de complexidade portanto de dificuldades de apreensão o que por vezes pode constituir a maior dificuldade sentida em situação de formação deste tipo.

Já em trabalhos anteriores ao procurar analisar esta situação (cf. Cortesão e Stoer, 1995, pg. 376, 377) se reconhecia que:

- . "a possibilidade de acontecer formação, com características mais profundas, depende, em parte, de características oferecidas pela formação e que é o que se designará por 'situação de formação'";
- . os efeitos de uma determinada proposta de formação dependem, em boa parte, de características inerentes à própria pessoa em formação, características essas que se designarão por "terreno (interior) de formação";
- . uma formação profunda que implique alterações qualitativas e mudanças no indivíduo em formação é muito difícil, mas não impossível de acontecer. O que ocorre mais frequentemente, e só em formações com alguma qualidade, é uma formação, mais superficial, que faculta um aumento de saberes, um desenvolvimento de capacidades, e/ou o reforço/legitimação de modos de saber e de estar na profissão (nas pessoas em formação)".

E ao tentar analisar um pouco mais demoradamente essa possibilidade de ocorrência de uma formação com características "mais profundas", e que no caso em apreço consistia em

propostas, com algumas características informadas pela pedagogia crítica, afirmava-se nesse mesmo trabalho que se, por exemplo, se pretende "desencadear atitudes indagadoras, reflexivas e implicadas, se se pretende incrementar o empenhamento e a capacidade de intervenção."... "este tipo de atitudes pode representar uma continuação, um desenvolvimento/evolução natural de preocupações, de tendências, já anteriormente existentes, mas às vezes, ainda não expressas, por vezes até não muito consciencializadas ou mal explicitadas, que bruscamente encontraram uma ressonância nas situações de formação/trabalho oferecido. Mas pode também representar uma proposta de alteração violenta até de posicionamento ideológico/afectivo. Não é sem razões profundas que se vão assumindo, ao longo da vida profissional, atitudes que envolvem opções elitistas ou opções democráticas de actuação; não é sem causas anteriores que se tem, face à prática e aos alunos, de grupos minoritários uma atitude de empatia, de afecto, ou um posicionamento racional e distante. Não é sem razão que as preocupações com os alunos se orientam mais para os que pertencem a grupos sociais minoritários, ou para os WASP's<sup>24</sup>, ou que se opta por estudar problemas de insucesso escolar, de grupos desfavorecidos ou investigar questões relativas a crianças superdotadas." (Op. cit. pg. 383)

E, indo de certo modo ao encontro do que Vigotski afirma, relativamente ao processo de aprendizagem dos alunos, podemos admitir que, na formação de um adulto, e no caso presente em processos de 'crescimento' dos professores, poderem ter lugar situações com características semelhantes: a formação terá lugar se houver uma distância/proximidade franqueável (cognitiva, afectiva, mesmo ideológica), entre o terreno interior do actor social e a situação de formação que lhe é apresentada. O que se salienta já neste trabalho (Cortesão e Stoer, 1995) é portanto a importância que as posições ideológicas, para além das cognitivas e afectivas assumir em todo o complexo processo de formação dos professores. Provavelmente esta só ocorrerá quando o que se pretende que vá ser adquirido se encontra nem muito distante da situação anteriormente existente nem totalmente coincidente com ela

---

<sup>24</sup> WASP = White, Anglo-Saxon, Protestant, ver Cortesão e Pacheco (1991) para relacionamento com o contexto português.

em todas estas dimensões. Nenhuma destas situações permitirá a ocorrência de aprendizagem, de mudança de atitudes que se pretendia conseguir através do processo de formação.

Ir-se-á assim procurar discutir mais demoradamente a possibilidade de que tenha lugar uma formação não só a nível da aquisição de conhecimentos (como o que é normalmente pretendido na preparação de um professor monocultural) mas agora já implicando uma reflexão sobre atitudes a tomar face a problemas (claramente de natureza ideológica) relativos a atitudes a tomar face à diferença e desigualdade que estão sempre latentes no processo educativo. Defender-se-á que, neste caso, a formação poderá ser claramente favorecido pela sua estruturação num quadro de "situações de formação" informado pela Investigação-acção (Cortesão e Stoer, 1995).

#### *Para além da aquisição de conhecimentos*

Trabalhando em contextos institucionais em que as diferenças se transformam, geralmente a curto prazo, em situações de desigualdade e/ou exclusão, (cf. § 1) e que aliás, dentro da escola, reflectem formas de desigualdade e exclusão já existentes na sociedade, o professor tal como foi já amplamente evidenciado através de trabalhos realizados em diferentes perspectivas (cf. Althusser, 1974, Bourdieu e Passeron, 1970, Bernstein, 1977, Perrenoud, 1984 etc...) tem uma forte probabilidade de contribuir para a reprodução dessa desigualdade e exclusão mesmo que isso não faça parte das suas intenções conscientes. Esta situação torna muito importante que os professores sejam capazes de identificar, se haverá alguma possibilidade de existência de espaços de "autonomia relativa", se os que trabalham nas escolas com os alunos poderão, neste quadro, usufruir de alguma "agência" (Lesne, 1977) que de certo modo lhes permita não actuar de modo (inteiramente) funcional a este processo de exclusão. E, é também importante discutir se a formação pode (ou não) contribuir de algum modo para a estruturação de um habitus dos professores, que lhes possibilite assumir uma

actuação informada por este tipo de preocupação. Será então de discutir como se referiu anteriormente, se a Investigação-acção pode constituir uma situação de formação particularmente promissora, em relação a este tipo de finalidades.

### *Algumas questões relativas à formação em Investigação-acção*

Retomando algumas considerações já anteriormente feitas recorde-se como se, admite quanto (simultaneamente) é duvidoso e crucial o papel que a formação poderia desempenhar relativamente à mudança naquelas práticas de professor que implicam rever, reorganizar valores por vezes não consciencializados mas que muito provavelmente resultam de experiências de socialização primária de cada um. Como já se procurou evidenciar (Cortesão, 1988, Cortesão, Stoer, 1995) a formação assume, relativamente à continuidade do sistema, para o exercício da profissão e para os papéis que o professor desempenha, um evidente carácter de imprescindibilidade na medida em que, quando consegue ser significativa, (portanto quando consegue ter efeitos nas práticas desenvolvidas posteriormente pelo professor) esses efeitos têm alguma possibilidade de se virem a multiplicar no espaço e no tempo. Esta multiplicação poderá acontecer na medida em que o professor vai trabalhar com vários alunos ao longo de várias gerações, alunos esses que, eventualmente, também poderão ser tocados a nível das suas próprias práticas. Desta situação de multiplicação resulta o facto de se admitir (também frequentemente) que a formação concentra em si, de forma particularmente acentuada, o carácter não neutral que informa qualquer acto educativo, convertendo-se tal como afirma Ferry, (e tem sido frequentemente repetido) no "ponto de mais alta concentração ideológica do sistema" (Ferry, 1983).

O empolamento generalizado que actualmente é feito da importância da formação (e que foi já anteriormente referido) e simultaneamente este seu forte carácter ideológico com potenciais efeitos multiplicadores, e o facto, sobretudo de se admitir que o quotidiano da

relação pedagógica poderá ser extremamente enriquecido se o professor actuar de um modo, pelo menos em parte informado por características de Investigação-acção, justifica que se procure analisar *se e porque* esta metodologia poderá ou não oferecer potencialidades a explorar em práticas de formação de professores. (cf. § 3, Tema 0, Texto C)

Discutiu-se no início deste texto que, sobretudo quando respeitam a atitudes, a formas de estabelecimento de relações pedagógicas e usos de metodologias, algumas situações de formação representam para os professores (ou futuros professores) uma violência simbólica maior ou menor, na medida em que estão por vezes informadas de propostas distanciadas das características já inscritas no seu habitus. A aceitação ou rejeição de tais propostas implica assim uma possibilidade de estabelecer uma comunicação, um relacionamento, possibilidade essa que depende, em larga medida, da distância ideológica entre a formação que se oferece e características, por vezes não conscientes, que infraestruturam posições e atitudes dos professores face ao seu trabalho.

A possibilidade de interacção intelectual e afectiva entre formação e formando é por vezes muito remota, porque frequentemente o currículo da formação é imposto por uma entidade exterior (que assume "saber" o que é preciso que o professor saiba e faça) facto que, como se viu, pode constituir uma violência simbólica por vezes muito grande. Mas a formação (como se viu), depende também da qualidade e das características científicas e metodologias da própria formação oferecida, i.e., daquilo que se designou por situação de formação.

Ora, segundo Maheux, Gélinas e Clauss (cit in Goyette e Lessard Herbert, 1987, pg. 97) a prática de Investigação-acção oferece características particularmente adequadas a que a formação tenha lugar nos professores na medida em que, num trabalho que se desenvolve normalmente em grupo, neste caso "o processo se enraiza na própria situação do prático" num processo que, simultaneamente, lhe permite "distanciar-se em relação à situação ou objectivo prático estudado". Sobretudo "o processo de pesquisa toma em consideração as lógicas em presença na situação dinamização e interacção" e "não resulta na descoberta e

a adopção de situações ideais: favorece a tomada de decisões sobre a mudança e, em consequência a emergência de mudanças pertinentes numa dada situação". Sobretudo, o processo de pesquisa permite ao prático aprender a partir da sua acção e em consequência permite-lhe orientar o seu futuro e elaborar uma teoria que toma em conta a sua experiência".

A atenção ao significado do que se faz, a rentabilização da acção que se desenvolve, factos possíveis graças a um processo que se "enraiza na própria situação do prático" terá assim, uma maior probabilidade de ser atravessada por atitudes de implicação pessoal e grupal. *É esta implicação nos problemas, nas situações em que se está a trabalhar num trabalho moroso de cujo significado se vai fazendo uma apropriação lenta e profunda, é esta situação, que estimula a realização de análise e de reflexão constantes, que constitui o cerne da potencialidade, de que a Investigação-acção possa contribuir para um processo de formação que ultrapassa a mera aquisição de saberes e de saber fazer.*

É que a Investigação-acção é concebida como sendo um processo em que pesquisa e acção no social, que coexistem no tempo e espaço, se interestimulam e em que os agentes que por ela são responsáveis e que a desenvolvem se vão enriquecendo, adquirindo saberes, portanto se vão formando através da experiência da confrontação de lógicas de reflexão conjunta desenvolvida. A Investigação-acção desenvolve-se assim ao nível da exterioridade, o que permite a Pourtois descrevê-la de forma extremamente feliz, tal como já se referiu no texto C do Tema 0, como sendo um "processo científico acoplado ao projecto social".

Há no entanto uma outra forma de Investigação-acção que se situa a um outro nível podendo ou não coexistir com esta, mas que é menos referida, menos frequentemente analisada mas sobre a qual interessa reflectir quando se fala de formação: Ela respeita a processos que poderão, eventualmente ocorrer na interioridade dos actores sociais reflexivos que se *implicam* no trabalho que está a desenvolver.

Neste sentido, ao analisar este fenómeno Barbier defende que a nível da interioridade podem ocorrer também processos em tudo paralelos aos que informam a Investigação-acção e que

Ardoino designa de Investigação-acção existencial. Neste processo coexistem e interestimulam-se processos de pesquisa, acção e formação: "Eu designo por 'pesquisa' esta exigência de dar um sentido sob a forma a elucidação progressiva, conceptual simbólica (equivoca, ambígua, polissémica) e/ou intuitiva (espontânea, sem conceitos nem imagens) que permite propôr um modelo de inteligibilidade das condutas humanas de um sujeito, susceptível ou não de generalização parcial ou mesmo de conceptualização. Chamo 'acção' à transformação efectiva da realidade pessoal e social do sujeito que participa numa pesquisa de uma forma necessariamente implicada. Trata-se principalmente de uma transformação do campo sócio-existencial da pessoa, quer dizer, do conjunto estrutural de campos sociais parciais passados e actuais, família de origem e de pertença, escola, trabalhos, lazeres etc., que exercem uma influência, a maior parte das vezes inconsciente, num dado momento, na existência da pessoa e que estruturam deste modo os seus valores, os seus habitus, as suas opiniões e os seus comportamentos actuais" (Barbier, 1983, pg. 27).

Assim sendo, esse processo, porque ocorrendo na interioridade poderá facilitar uma elucidação progressiva de características de uma problemática íntima, às vezes não muito consciente, elucidação essa que poderá permitir que se alcance "um modelo de inteligibilidade de conduta" (pesquisa) que poderá contribuir para uma decifração/reorganização do "núcleo modo central de valores" (que se pode considerar como etapa da formação). Essa formação poderá facilitar, agora a nível da acção, que se consiga eventualmente "transformar o seu quadro de vida e torná-lo mais adequado ao sentido simbólico descodificado" ao longo da pesquisa sobre si próprio (Barbier, 1983, pg.30).

Esta forma de interpretar o processo de investigação que ocorrerá a nível da interioridade de actores sociais em formação poderá contribuir para que se possa defender que o que acontece quando, através da "decifração do núcleo central de valores" se torna mais possível que se franqueie a tal distância (de que fala Vigotski e a que atrás se fez referência).

Esta situação facilitará, certamente a ocorrência de uma formação mais profunda.

*A assim poderá admitir-se que a Investigação-acção tem grandes possibilidades de constituir um modo privilegiado na formação de adultos na medida em que, pela sua natureza parece oferecer alguma possibilidade de interferir com um habitus estruturado ao longo de experiências várias, pessoais e/ou profissionais anteriores.*

Numa situação em que o professor orienta um processo de ensino-aprendizagem e em que ele está face a um grupo com características diversificadas mais ou menos evidentes, a maior ou menor capacidade que ele terá de ser sensível a essa diferença, de captar os sinais da sua existência e responder de forma mais ou menos adequada parece assim claramente ser favorecida por uma formação estruturada num quadro de Investigação-acção. Neste quadro o professor, se necessário, terá a possibilidade (e o interesse) de "reorganizar o seu núcleo central actual de valores" podendo tornar-se sensível à diferença e aos problemas dela decorrentes. Compreender a importância de tentar agir de forma a contribuir para que os grupos minoritários adquiram os saberes, presentes no currículo e que, ao mesmo tempo que adquirem estes saberes consigam afirmar a sua identidade e uma certa conquista de poder no âmbito de uma formação emancipadora, pode constituir um projecto de formação que implica aquisição de saber a nível cognitivo, mas que toca, como se viu, os professores também a nível de valores. Implica para eles tornarem-se vulneráveis à dúvida, questionarem-se sobre a própria responsabilidade do que se passa, procurarem compreender e explicar os problemas, as dificuldades que enfrentam e implicarem-se em tentativas de os resolver ou pelos menos minorar a sua gravidade.

Uma relação possível entre o tipo de professor com estas características, as finalidades que muito provavelmente serão as escolhidas para a estruturação de uma formação que pretende contribuir para o seu desenvolvimento, bem como o quadro teórico que poderá informar este processo de formação, está registado no quadro 3.

**Quadro 3**  
**FORMAÇÃO DO PROFESSOR INTER-MULTICULTURAL**  
 (para uma cidadania colorida)

| Descrição do Professor   | Finalidades da Formação  | Enquadramento teórico do professor multicultural   |
|--|--|--|
| Professor vulnerável à dúvida  | Abalar a segurança do professor. Questionar-se sobre causas de resultados mais ou menos positivos obtidos pelos alunos   | Valorização do papel da Escola no sucesso e no insucesso dos alunos  |
| Professor não daltónico cultural   | Dar-se conta da heterogeneidade presente na escola e na sala de aula   | Consciência do "arco-íris de culturas" na escola e na sala de aula   |
| Professor capaz de investigar (na área da sociologia)  | Analisar problemas decorrentes de relações de poder na Escola  | Compreensão da escola como local de práticas conflituais, de cruzamento de diferentes poderes, interesses e valores  |
| Professor capaz de investigar (na área da etno-sociologia)   | Identificar e compreender características que informam a heterogeneidade dos alunos  | Aceitação e rentabilização da diferença  |
| Professor capaz de identificar e analisar problemas de aprendizagem (investigador/educador)  | Questionar a adequação de conteúdos e métodos de ensino a cada grupo de alunos   | Aceitação da diferenciação do ensino como forma de contribuir para a igualdade de sucesso  |
| Professor capaz de elaborar respostas adequadas às diferentes situações educativas (investigador/educador)   | Recriar conteúdos e métodos e materiais de forma a adequá-los à população com que trabalha<br>Diferenciar o ensino<br><br>Analisar e eventualmente valorizar efeitos imprevistos | Valorização da Investigação-acção como quadro de trabalho<br>Valorização da importância do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos<br>Concepção de propostas de trabalho/planificações alteráveis<br>Concepção do bilinguismo cultural como meta |
| Professor flexível, agente e investigador (educador) que proporciona formas de aquisição de saber, de poder e de exercício de cidadania aos seus formandos | Contribuir para o desenvolvimento de um clima de democracia participativa na escola  |  |

## Bibliografia Base

- . Althusser, L., (1980). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Lisboa, Biblioteca Universal Presença,( 3.ª ed.)
- . Barbier, R., (1983). Recherche-action Existentielle, *Pour*, n.º 90, Juin-Juillet, pp. 27-31
- . Bernstein, B., (1977). *Class, Codes and Control*, London: Routledge and Kegan Paul
- . Bernstein, B., (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control*, , vol. IV, London: Routledge
- . Bourdieu, P.; Passeron, J.C., (1970). *La Reproduction: Eléments pour une Théorie du Système de l'Enseignement*, Paris: Minuit
- . Bourdieu, P.; Waccquant, J., (1992). *Réponses: Pour une Anthropologie Reflexive*, Paris: Seuil
- . Bullivant, B.M., (1981) *The Pluralist Dilemma in Education*, Sydney: George Allen and Unwin
- . Correia, J.A., (1987). *L'Intéraction entre l'Institutionnel et l'Innovation dans la Titularisation en Exercice au Portugal*, Thèse pour le Doctorat, Bordeaux
- . Correia, J.A., (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Porto: Ed. ASA
- . Carr, W.; Kemmis, S., (1991). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London: Palmer Press
- . Callewart, S., (1998). *Phylosophy of Education: Frankfurt Critical Theory and the Sociology of Pierre Bourdieu, society Education and Curriculum*, Copenhagen, Department of Education Philosophy and Rhetoric
- . Cortesão, L., (1988). *Contributo para a Análise da Possibilidade e dos Meios de Produzir Inovação: o caso da formação de Professores*, Dissertação de Doutoramento, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da U.P.
- . Cortesão, L.; Pacheco, N., (1991). Interculturalismo e Realidade Portuguesa, *Inovação*, n.º 9, pp. 35-51
- . Cortesão, L.; Stoer, S., (1997). Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte entre Culturas, *Educação, Sociedade e Culturas*, vol. 7, pp. 7-28

- . Cortesão, L.; Stoer, S., (1995a). Projectos Percursos e Sinergias no Campo da Educação Multicultural, Relatório Final, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da U.P.
- . Cortesão, L.; Stoer, S., (1995b). A Possibilidade de "Acontecer" Formação: Potencialidades da Investigação-Acção, Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação em Formação, FCT/UNL: Monte da Caparica, pp. 377-385
- . Cortesão, L.; Stoer, S., (1996). A Interculturalidade e Educação Escola: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas, *Inovação*, vol. 9, pp. 35-51
- . Daray de Oliveira, R.; Daray de Oliveira, M., (1981). Pesquisa Social e Acção Educativa, in (org.) C.R., Brandão, *Pesquisa Participante*, S. Paulo: Brasiliense
- . Dubost, J., (1983). Les Critères de la Recherche-Action, *Pour*, n.º 90, Juin-Juillet, pp. 17-33
- . Fals Borda, O., (1981). Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da Ciência na Participação Popular, in Brandão, in (org.) C.R. Brandão, *Pesquisa Participante*, S. Paulo: Brasillienne
- . Freire, P., (s/data). Educação como Prática de Liberdade, Rio de Janeiro: Paz e Terra
- . Freire, P., (1975). Pedagogia do Oprimido, Porto: Afrontamento (2.ª ed.)
- . Freire, P., (1981). Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: Aprendendo a fazê-lo Melhor na Acção, (org.) C.R. Brandão, *Pesquisa Participante*, S. Paulo: Brasiliense
- . Freire, P., (1983). Le trajet de la formation des enseignants: entre la theorie et la Pratique, Paris: Bordas
- . Freire, P., (1991). A Importância do Acto de Ler, S. Paulo: Cortez (26.ª ed.)
- . Freire, P., (1993). Política e Educação, S. Paulo: Cortez
- . Freire, P., Macedo, D., (1990). Alfabetização, Leitura do Mundo da palavra, Rio: Paz e Terra
- . Fritzel, C., (1987). O the Concept of Relative Autonomy in Educational Theory, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8, n.º 1, pp. 23-35
- . Goyette, Lessard Hérbert, (1987). Recherche-Action: Ses fonctions, Ses fondements et son Instrumentation, Québec: Presses Universitaires de Québec

- . Latapi, P., (1988). Participatory Research: A New Research Paradigm? *The Aberta Journal of Educational Research*, Vol. XXIV, n.º 3 sept. 1988, pp. 310-319
- . Lesne, M., (1977). Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos, Lisboa, Fundação C. Gulbenkian
- . Ludka, M., (1991). Entrevista com Pierre Bourdieu, *Teoria e Educação*, n.º 3
- . Mayer, N.; Berger, G., (1985). Étude à Caractère Documentaire sur la Reconnaissance des Acquis, Paris: Univ. Paris VIII
- . Morrow, R.A.; Torres, C.A., (1998). Jürgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica, Novas Orientações para Educação Comparada, *Educação Sociedade e Culturas*, n.º 10 (no prelo)
- . Morrow, R.A.; Torres, C.A., (1997). Teoria Social e Educação, Porto: Afrontamento
- . Perrenoud, Ph., (1984). La Fabrication de l'Excellence Scolaire dans l'Enseignement Primaire: du Curriculum aux Pratiques d'Evaluation, Genève: D.R.O.Z.
- . Perrenoud, Ph., (1981). Mr. Jourdain et la Recherche Action, Genève: Service de la Recherche Sociologique de Genève
- . Stoer, S., (1994). Construindo a Escola Democrática Através do Campo da Recontextualização Pedagógica, *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 1, pp. 7-27
- . Stoer, S., Combatendo a Educação Multicultural Benigno, Actas do Encontro Um Olhar Sobre o Outro, Lisboa: D.G.E.S. (no prelo)
- . Vigotzki, L.S., (1985). Pensée et Language, Paris: Ed. Sociales
- . Weffort, F., (s/d). Introdução in Paulo Freire, *Educação como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra

#### 4 - Organização curricular da disciplina "Práticas Educativas Face à Diversidade e Investigação-acção

Em síntese, poderá afirmar-se que o curso que se está a desenvolver e para o qual se produziram alguns "textos-indutores" está organizado de acordo com um plano que adiante se explicita de forma a tornar mais visíveis a coerência das articulações entre o quadro teórico, as finalidades que se pretendem atingir, os conteúdos escolhidos e a metodologias e avaliações por que se optou.

##### Plano curricular

#### 4.1 - Enquadramento teórico

O quadro teórico por que se optou (no âmbito de uma Pedagogia Crítica) pode ser ilustrado através do recurso a citações que se consideram particularmente significativas:

- "a tarefa de uma teoria educacional crítica reside na criação de condições nas quais estes participantes" (investigadores, professores, alunos, pais, administradores educativos e outros) "podem assumir uma responsabilidade colaborativa no desenvolvimento e mudança na educação. A Investigação-acção educativa oferece um meio para que isto possa ser alcançado" Carr e Kemmis (1986, p. 211)<sup>25</sup>;
- "Universalismo e racismo-sexismo não são antagónicos mas sim um par simbiótico"... "A sua dosagem correcta tornou possível o funcionamento do sistema, sistema esse que toma a forma de um zig-zag ideológico constante" (Wallerstein, 1990, pp. 39)<sup>26</sup>;

---

<sup>25</sup> Carr, W., Kemmis, S., (1986), *Becoming Critical, Education Knowledge and Action Research*, London, Palmer Press

<sup>26</sup> Wallerstein, J., (1990), *Culture as Ideological Battleground of Modern World System*, in Featherstone, M., (org) *Global Culture*, London, Sage, 31-35

- "...os agentes sociais determinam, activamente, por intermédio das categorias de percepção e de apreciação socialmente e historicamente constituídas a situação que os determina. Podemos mesmo dizer que os agentes sociais são determinados, na medida em que se determinam; mas as categorias de percepção e de apreciação que estão na base desta (auto/determinação são elas próprias, em grande parte, determinadas pelas condições económicas e sociais da sua constituição" (Bourdieu, 1992, pg. 111)<sup>27</sup>;
- "O multiculturalismo é um ideal social e político realista. A verdadeira dificuldade é que pode ser defendida, sob este nome, uma alternativa fraudulenta que afasta o multiculturalismo da igualdade de oportunidades" (John Rex, 1986)<sup>28</sup>;
- "A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os topoi de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objectivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude - um objectivo inatingível - mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu carácter diatópico." (Sousa Santos (Policopiado)<sup>29</sup>;
- "É a habilidade de trabalhar nas margens que define o possível" (Perretti, 1988)<sup>30</sup>;
- "O habitus não é o destino que por vezes se viu nele. Sendo o produto da história, é um sistema de disposições, que é constantemente afrontado por experiências novas e portanto constantemente afectado por elas. E durável mas não imutável" (Bourdieu, 1992, p. 108/109)<sup>31</sup>;

<sup>27</sup> Bourdieu, P., Wacquant, J.D., (1992), Réponses, Paris, Seuil

<sup>28</sup> Rex, J., The concept of a Multicultural Society in Keynes, M., *Race and Ethnicity*, Open University Press

<sup>29</sup> Sousa Santos, B., Por Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos (Policopiado)

<sup>30</sup> Perretti, A., (1988), Conferência pronunciada na Escola Superior de Educação do Porto

<sup>31</sup> Bourdieu, P., Wacquant, J.D., (1992), Réponses, Paris, Seuil



#### 4.2 - Finalidades

- Justificar a necessidade de (re)visitar a problemática da Investigação-acção
- Analisar criticamente potencialidades teóricas e metodológicas da Investigação-acção no estudo de relações da Escola com os diferentes grupos sócio-culturais;
- Analisar a Investigação-acção no contexto histórico e ideológico do seu processo de origem e na sua relação com finalidades atribuídas à Educação;
- Analisar criticamente significados da Educação face aos processos de desigualdade e exclusão social numa sociedade capitalista;
- Analisar criticamente possibilidades de uma alteração paradigmática de formas de abordagem de problemas de educação face às culturas;
- Avaliar riscos e potencialidade de uma educação multicultural "benigna" e "crítica";
- Desenvolver posturas críticas de pesquisa e intervenção relativamente a questões de relação entre culturas no processo educativo;
- Compreender a relação educativa emancipatória como um processo partilhado de investigação e intervenção;
- Avaliar possibilidades, urgências e dificuldades da ocorrência de formação em educação com preocupações emancipatórias.

#### 4.3 - Temas a debater

- Tema 0 - Investigação-acção, uma problemática (re)visitada
  - Textos Indutores:
    - A. Porquê se propõe um Tema 0
    - B. Origens da Investigação-acção
    - C. Investigação-acção:

- Uma referência preliminar
  - Para além das Teorias Explicativas e Interpretativas
  - Bibliografia-base
- Tema 1
- O Processo Educativo e a Diversidade Sócio-Cultural
  - Textos Indutores:
    - A. A Escola Portuguesa face à Diversidade
      - A.1 - A Construção Social do Daltonismo Cultural e da Interculturalidade Invertida
      - A.2 - As fontes de Diversidade Cultural na Escola Portuguesa
    - B. Multiculturalismo em questão: será possível uma abordagem paradigmática do problema da educação face às culturas?
    - C. Dispositivos Pedagógicos
      - C.1 Normalização da Escola e dos alunos - finalidades cada vez mais distantes
      - C.2 Uma abordagem tecnológica como opção que permanece na elaboração de um plano curricular
        - . o professor como executor do currículo
        - . o olhar daltónico e a oferta da igualdade de oportunidades
      - C.3. O professor vulnerável à dúvida num contexto da abordagem sócio-antropológica do projecto curricular
        - . do reconhecimento da existência dos alunos ao conhecimento do que eles são
        - . a gestão do currículo: um processo armadilhado
        - . dispositivos pedagógicos: condições de produção e contextos de sobrevivência
    - D. Bilinguismo Cultural: uma Utopia?

- Bibliografia-base
- . Tema 2 - Investigação-acção e Práticas Educativas
- Textos Indutores:
  - A. Haverá também uma Investigação-acção "Benigna"?
  - A.1 Contribuição para a discussão do conceito
    - Para além e em vez da "mascarada": intervenção
    - Paulo Freire: algumas considerações epistemológicas à volta do seu trabalho
    - Paulo Freire e a Investigação-acção
    - O investigador colectivo no trabalho de Paulo Freire
  - B. Que Produção de Conhecimentos?
  - C. Formação: entre Premências e Dificuldades
    - a crescente importância atribuída à formação em geral
    - questões à volta da formação de professores: dificuldades, urgências e finalidades
    - contributos para a formação do professor monocultural
    - poderá acontecer formação?
    - para além da aquisição de conhecimentos
    - algumas questões relativas à formação em Investigação-acção
- Bibliografia-base

| Finalidades a atingir   | Temas a Desenvolver  | Tempo                               |
|---|--|-------------------------------------|
| <p>Justificar a necessidade de (re)visitar a problemática da Investigação-Acção;</p> <p>Analisar a investigação-ação no contexto histórico e ideológico do seu processo de origem e na sua relação com finalidades atribuídas à Educação.</p> <p>Analisar criticamente potencialidades teóricas e metodológicas da Investigação-ação no estudo de relações da Escola com os diferentes grupos sócio-culturais;</p>  | <p>Tema 0</p> <p>Investigação-Ação uma temática (re)visitada</p> <p>A - Porquê se propõe um Tema 0</p> <p>B - Origens da Investigação-ação</p> <p>C - Investigação-ação</p> <p>- uma referência preliminar</p> <p>- para além das Teorias Explicativas e Interpretativas</p>   | <p>2</p> <p>2</p> <p>4</p>          |
| <p>Analisar criticamente significados da Educação face aos processos de desigualdade e exclusão social numa sociedade capitalista;</p> <p>Analisar criticamente as possibilidades de uma alteração paradigmática de formas de abordagem de problemas de educação face às culturas.</p>  | <p>Tema 1 – O Processo Educativo e a Diversidade Sócio-Cultural</p> <p>A - A Escola Portuguesa Face à Diversidade</p> <p>A1 - "A Construção Social do Daltonismo Cultural e da Interculturalidade Invertida</p> <p>A2 - As fontes da Diversidade Cultural</p> <p>B - Multiculturalismo em questão: será possível uma abordagem paradigmática da Educação face às culturas</p> <p>C - Dispositivos Pedagógicos</p> <p>D - Bilinguismo Cultural, uma utopia?</p> | <p>6</p> <p>6</p> <p>6</p> <p>2</p> |
| <p>Avaliar riscos e potencialidade de uma educação multicultural "benigna" e "crítica";</p> <p>Desenvolver posturas críticas de pesquisa e intervenção relativamente a questões de relação entre culturas no processo educativo;</p> <p>Compreender a relação educativa emancipatória como um processo partilhado de investigação e intervenção;</p> <p>Avaliar possibilidades, e urgências e dificuldades da ocorrência de formação em educação com preocupações emancipatórias.</p> | <p>Tema 2 - Investigação-ação e Práticas Educativas</p> <p>A - Haverá também uma Investigação-ação "benigna"?</p> <p>B - Que produção de conhecimento?</p> <p>C - Formação: entre premissas e dificuldades</p>   | <p>6</p> <p>4</p> <p>6</p>          |

#### 4.4 - Modos de construção do curso: metodologias

Já em trabalhos anteriores se evidenciou relações que poderão existir entre o quadro teórico em que se concebe uma proposta inovadora e a forma como são elaboradas estratégias a que se irá recorrer no decurso da sua implementação. (cf. Cortesão, 1988)

Considerando as finalidades que se pretendem atingir com esta cadeira, considerando ainda as questões que nela são abordadas, as opções metodológicas a fazer para a abordagem dos diferentes conteúdos assumem aqui particular relevância. Numa cadeira em que a temática nuclear defende o interesse da articulação da Investigação-acção no tratamento de problemas de relação entre educação e culturas, terá de existir uma clara concordância entre a pedagogia crítica por que se optou (por se admitir que oferece o quadro teórico adequado a esta articulação) e as formas escolhidas para a organização do processo de ensino/aprendizagem. Não poderá assim optar-se por metodologias que reduzam os alunos a meros receptores de um conhecimento que lhes é fornecido: ao contrário, os processos de trabalho terão de contribuir para que eles tenham um papel activo na construção do próprio conhecimento, e terão, além disso, de propôr formas de aquisição de saber em que se assume, claramente, a importância de se criar, ao longo do processo, um clima que faculte por parte de alunos e professores um exercício de uma postura crítica face aos diferentes problemas que se irão abordando. Admite-se assim que será importante desenvolver atitudes semelhantes às que são exigidas numa prática de situações de pesquisa/intervenção.

Por tal razão terá de se conceber um conjunto de procedimentos que reduzam a passividade que frequentemente é pedida aos alunos nas aulas em que se abordam questões teóricas. Pensa-se que essa passividade não estimulará facilmente neles o desenvolvimento de capacidades de análise crítica e de capacidades de tomadas de posição face a questões mais polémicas que sempre surgem no estudo de relações entre culturas e que aqui são afinal objecto central da organização e mesmo da justificação da existência da própria

cadeira. Pensa-se que essa passividade não contribuirá facilmente para desenvolver a agilidade de análise e simultânea criatividade indispensáveis ao processo de investigação. A dificuldade reside, geralmente, em conseguir que desta participação dos alunos não resulte também um abaixamento de nível de tratamento teórico das diferentes problemáticas. Foi considerando, simultaneamente, todas estas preocupações que se pensou em algumas estratégias para a abordagem de diferentes questões teóricas de que se adiantam alguns exemplos e que se admite poderem, de certo modo, contornar estas dificuldades.

1 - Considerando os textos que irão constituir o apoio teórico do curso, textos esses que são referidos na bibliografia e/ou que fazem parte do dossier dos "textos-indutores", pensou-se, por exemplo, que de entre eles se irá escolher, para cada tema, um ou dois que se considerem particularmente adequados e que serão tratados especialmente em cada aula. O trabalho a desenvolver com esses textos, poderá por exemplo fazer-se do seguinte modo:

1.1 - Os textos serão distribuídos antecipadamente. Será vivamente solicitado aos alunos que os leiam antes de serem abordados na aula e que preparem questões para serem debatidas durante a aula.

1.2.- Na aula em que forem tratados, os textos serão objecto de breve apresentação por parte do professor. O professor responderá também a questões postas pelos alunos e a dúvidas surgidas, não só durante a leitura prévia, como também durante a exposição e durante um pequeno espaço de tempo que será reservado na aula ao trabalho dos alunos. Pensa-se reservar esse espaço para que, trabalhando em grupo, os alunos identifiquem mais alguns problemas que achem importante serem discutidos. Pretende-se que, pelo facto de ser feita esta leitura e discussão prévia dos textos, a exposição assumirá muito frequentemente a forma de debate: os alunos serão

então estimulados a intervir numa postura crítica e de aprofundamento das problemáticas em análise.

2 - Para além desta situação, irão propor-se outras actividades que, certamente, não só estimularão uma análise mais profunda das diferentes problemáticas por parte dos alunos, mas também contribuirão para desenvolver capacidades críticas e criativas por parte dos mesmos, através do relacionamento entre diferentes temáticas abordadas durante o curso. De entre essas actividades poderão referir-se; por exemplo:

- . debates entre os alunos ou até situações de role-play, defendendo ou criticando posições divergentes sobre a mesma questão apresentada por dois autores ou sobre teorias que analisem de forma diferente o mesmo problema;
- . recensões críticas de textos ou de conjuntos de textos estudados, feitas em grupo;
- . análise de casos concretos (eventualmente de situações actuais) à luz de conceitos e/ou posições teóricas apresentados nos textos.

Com este tipo de propostas metodológicas pretende-se ir ao encontro de posições explicitadas no enquadramento teórico e que estando relacionadas com uma postura de pesquisa/intervenção, (que, se defende, deveria estar presentes mesmo no acto de construção da formação) vão no sentido de estimular nos alunos uma permanente análise crítica sobre relações entre diferentes teorias que têm vindo a ser utilizadas na abordagem de questões relativas a culturas. Mas sobretudo pretende-se estimular a consciência dos problemas de decorrem da relação entre teoria e prática e também da diferença que decorre da assumpção de uma posição de alguém que se implica e intervém no processo educativo ou que, ao contrário, é tido como objecto no campo da produção/reprodução do conhecimento, problemas esses que podem também ter lugar no processo de formação.

#### 4.5 - Enquadramento Teórico e prática de Avaliação

Ao tentar seleccionar as actividades de avaliação a que irão ter lugar numa cadeira que se enquadra no currículo do mestrado de acordo com o projecto que se tem vindo a delinear, terá de se ter em conta, tal como se evidenciou já em trabalhos anteriores que será importante prever uma articulação do quadro teórico em que se concebeu o projecto curricular e a forma como são também identificadas as estratégias a que se irá recorrer para o processo de avaliação. (Cortesão, 1998)

Assim, será de não privilegiar, por exemplo, o exclusivo recurso a uma avaliação sumativa, em forma de exame escrito, mesmo que realizado com consulta de documentos. Esta opção contraria todo o quadro teórico que informou a construção deste curso. Pensa-se, como aliás será normal numa cadeira desta índole, que se irão desenvolver ao longo do semestre actividades diversificadas de avaliação formativa e de avaliação sumativa que interagirão.

À partida poderá admitir-se que as características que essas avaliações assumiram serão do tipo das que adiante se refere. Mas é importante esclarecer, desde já, que o caminho que se irá construindo durante o curso pode, inesperadamente apontar também para outros processos de avaliação, que aqui não foi possível prever, mas que se revelem mais adequados à forma como o curso foi evoluindo.

##### *Avaliação formativa:*

O facto de o curso se desenvolver através de propostas que mantêm os alunos activos e em constante interacção com o professor, facilitará a colheita frequente de dados necessários ao desenvolvimento de actividades de avaliação formativa. Estas irão, evidentemente, permitir a realização dos reajustes na forma de trabalhar, reajustes esses que se revelem necessários de acordo com características de grupo de alunos (conhecimentos anteriores, experiências pessoais e profissionais vividas, posicionamento face às problemáticas abordadas etc.)

Para além disso os alunos serão solicitados a, no início do ano e no final da 2.ª unidade (que corresponde aproximadamente ao meio do programa) exprimirem a sua opinião: no primeiro caso relativamente a expectativas que têm sobre a cadeira; no segundo relativamente à forma como a estão a vivenciar, sobre a pertinência dos temas tratados, as metodologias a que se recorre, e a relação que se estabelece. Os textos escritos (anónimos), serão objecto de análise de conteúdo a fim de se poder organizar os dados por eles fornecidos. Esses dados serão discutido com os alunos.

Chama-se a atenção para que, com o tipo de avaliação formativa que daqui decorre, não se pretende somente identificar estratégias que contribuam para que os alunos aprendam de modo mais eficaz, o que é proposto nos conteúdos programáticos escolhidos para incluir no currículo. Não se trata portanto de uma avaliação formativa que visa colmatar lacunas do saber dos alunos e que se limita a assumir o carácter compensatório. Se assim fosse, ela pretenderia fundamentalmente identificar metodologias facilitadoras daquelas aprendizagens. Ora, no quadro em que foi construído este curso, admite-se que os conteúdos programáticos embora tenham sido seleccionados, após reflexão demorada e com base em experiências anteriores, não deixam de ter sido escolhidos em consequência de opções feitas por parte de quem concebeu o programa.

É a consciência do arbitrário que informa toda a opção educativa que suscita um outro tipo de posição face ao papel que a avaliação formativa pode desempenhar: pretende-se *também* com ela tentar colher dados sobre a pertinência das diferentes rúbricas do programa, seleccionadas sobre o interesse e adequação das metodologias adoptadas face aquele tipo de alunos, naquele contexto de formação. Pretende-se também obter dos alunos dados relativos à contribuição que eles poderão dar para o desenvolvimento/enriquecimento do próprio programa.

Este tipo de avaliação formativa perde deste modo o exclusivo carácter compensatório para, (numa perspectiva antropológico-cultural de concepção do projecto curricular) passar a reorientar também o próprio desenvolvimento do currículo. Assim sendo ele assume um papel significativo na possibilidade de se conseguir uma maior adequação das propostas curriculares àqueles alunos e de se conseguir também uma construção conjunta do projecto de trabalho no contexto em que se desenvolve.

#### *Avaliação sumativa:*

A avaliação sumativa (para além de uma apreciação geral do trabalho realizado durante o curso) irá recorrer a outras estratégias que visam facilitar a atribuição aos alunos de uma classificação. Esta será obtida a partir de:

- . apreciação do nível de participação durante as aulas;
- . um trabalho final individual que consistirá numa simultânea síntese e apreciação crítica das aprendizagens conseguidas na cadeira. Esse trabalho que terá uma dimensão máxima de 20 folhas será classificado de acordo com o nível revelado relativamente aos seguintes parâmetros:
  - . domínio de conceitos e problemas abordados durante o curso ----- 40%
  - . nível de análise crítica das diferentes questões ----- 40%
  - originalidade na apresentação e organização formal do texto,  
bibliografia, notas de pé de página etc. ----- 20%

O trabalho será analisado e discutido oralmente, sendo valorizada também, na classificação final a qualidade da defesa feita pelo aluno.

#### 4.6 - Proposta de calendarização das actividades

Total de horas 44 - 2.U.C. (A. Teórico-Práticas)

|           |  |    |
|-----------|--|----|
| .Tema 0 - | Investigação-acção: Uma problemática revisitada  |    |
|           | A. Porquê se propõe um Tema 0  |    |
|           | B. Origens da Investigação-acção -----   | 2  |
|           | C. Investigação-acção -----  | 6  |
|           | Sub. Total-----  | 8  |
| . Tema 1- | O Processo Educativo e a Diversidade Sócio Cultural  |    |
|           | A. A Escola Portuguesa face à Diversidade -----  | 6  |
|           | B. Multiculturalismo "Benigno" e Crítico em questão: será possível<br>uma abordagem paradigmática do problema de educação<br>face às culturas? ----- | 6  |
|           | C. Dispositivos Pedagógicos -----  | 6  |
|           | D. Bilinguismo Cultural, uma utopia? -----   | 2  |
|           | Sub. Total -----   | 20 |
| . Tema 2- | Investigação-acção e Prática Educativa   |    |
|           | A. Haverá também uma Investigação-acção "Benigna"? -----   | 6  |
|           | B. Que Produção de Conhecimentos na Prática Educativa? -----   | 4  |
|           | C. Formação: entre premências e a dificuldades -----   | 6  |
|           | Sub. Total -----   | 16 |
|           | TOTAL -----  | 44 |

## Bibliografia Geral

- . Adelman, C., (1993). Kurt Lewin and the origins of Action Research, *Educational Action Research*, vol. 1, n.º 1
- . Ardoino, J., (1980). *Education et recherche: Introduction a une Analyse Plurielle des Situations Educatives*, Paris, Gauthier -Villars
- . Ardoino, J., (1980). *Education et relations: Introduction à une Analyse Plurielle des Situations Educatives*, Paris, Gauthier-Villars
- . Ardoino, J., (1992). *Implication*, Lyon: Voies Livres
- . Araújo, D., *A Construção da Ponte Entre a Escola e a Vida: um olhar sobre uma escola na sua relação com a comunidade (título provisório)*, Tese de Mestrado em Desenvolvimento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da U.P.
- . Argyris, C.; Putnam, R.; Smith, D. Mcl., (1985). *Action Science*, London: Jossey - Bass Publishers
- . Aronowitz, S.; Giroux, H., (1991). *Postmodern Education*, Minneapolis: Univ. of Minnesota Press
- . Barbier, R., (1978). Le Concept de Chercheur Collectif dans la recherche Action, *Les Sciences de L'Education*, n.º 2-3
- . Barbier, R., (1977). *La Recherche Action dans l'Institution Educative*, Paris, Gauthier -Villars, Bordas
- . Bullivant, B.M., (1981). *The Puralist Dilemma in Education*, Sydney: George Allen & Unwin
- . Bernstein, B., (1977). *Class Codes and Control*, vol. III, London, Rowledge e Kegan Paul, (2.ª ed.)
- . Bernstein, B., (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class Codes and Control*, vol. IV, London: Rowledge
- . Bernstein, B., (1990). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity, Theory, Research, Critique*, London: Taylor and Francis Lda

- . Birksted, J.K., (1975). School Performance Viewed from the boys, *Sociological Review*, pp. 63-77
- . Bourdieu, P., (1971). Systems of Education: Systems, systems of thought, in Young, M.F.D. (org.) *Knowledge and Control*, London: Collier-Mc. Millan, pp. 189-207
- . Bourdieu, P.; Passeron, J.C., (1970). *La Reproduction, Eléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*, Paris: Minuit
- . Bourdieu, P.; Passeron, J.C., (1964). *Les Héritiers, Les Étudiants et la Culture*, Paris: Minuit
- . Bourdieu, P.; Wacquant, J.D., (1992). *Réponses*, Paris: Seuil
- . Bowles, S.; Gintis, H., (1982). *Capitalismo e Educação nos Estados Unidos*, in Grácio, S.; Stoer, S., *Sociologia da Educação, Antologia*, Lisboa: Livros Horizonte
- . Carr, W., (1995). *For Education, Towards Critical Educational Inquiry*, Buckingham: Open Univ. Press
- . Carr, W.; Kemmis, S., (1986), *Becoming Critical, Education Knowledge and action Research*, London: The Palmer Press
- . Callewaert, S., (1998). *Philosophy of Education: Frankfurt Critical Theory and the Sociology of Pierre Bourdieu, society Education and Curriculum*, Copenhagen, Department of Education, Philosophy and Retic
- . Correia, J.A., (1987). *L'Intéraction entre l'Institutionnel l'Inovation dans la Titularisation en Exercice au Portugal*, Thèse pour le Doctorat, Bordeaux
- . Correia, J.A., (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Porto: Ed. ASA
- . Correia, J.A., (1998). *Para uma Teoria Crítica da Educação: Contributos para uma recientificação do campo educativo*, Porto: Porto Editora
- . Cortesão, L., (1997). *Comentário à Intervenção do Prof. Adriano Moreira*, *Colóquio Educação e Sociedade*, n.º 1, pp. 89-93
- . Cortesão, L., (1997). *Quotidiens 'Hors Norme' par les Recits des Enfants*, *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles: Univ. Libre de Bruxelles, n.º 1/2, pp. 103-115

- . Cortesão, L., (1998). Da Necessidade de Vigilância Crítica em Educação à Importância da Prática da Investigação-Acção, *Revista Educação*, vol. VII, pp. 27-33
- . Cortesão, L.; Pacheco, N., (1991). Interculturalismo e Realidade Portuguesa, *Inovação*, n.º 9, pp. 35-51
- . Cortesão, L.; Torres, M.A., (1994). Avaliação Pedagógica II: mudança na Escola, mudança na avaliação, Porto: Porto Editora (4.ª ed. reformulada)
- . Cortesão, L., et al, (1995). E Agora Tu Dizias Que...Jogos e Brincadeiras como dispositivos Pedagógicos, Porto: Afrontamento
- . Cortesão, L.; Stoer, (1995a). Projectos Percursos e Sinergias no Campo da Educação Multicultural, Relatório Final, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da U.P.
- . Cortesão, L.; Stoer, S., (1995b). A Possibilidade de 'Acontecer' Formação: Potencialidades da Investigação-Acção, Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação em Formação, F.C.T./U.N.L.: Monte da Caparica, pp. 377-385
- . Cortesão, L.; Stoer, S., (1996). Interculturalidade e Educação Escolar: dispositivos pedagógicos, Porto: Afrontamento
- . Cortesão, L.; Stoer, S., (1997). Investigação-acção e a Produção do Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter-multicultural, *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 7, pp. 7-28
- . Cowen, R., (1996). Performativity: post-modernity and the university, *Comparative Education*, vol. 32, n.º 2, pp. 18-36
- . Dale, R., (1994). "The Family and Education" in the Year of the Family, Comparative education Society Conference, Melbourn, Dezembro 94 (policopiado)
- . Daray de Oliveira, R.; Daray de Oliveira, M., (1981). Pesquisa Social e Acção Educativa, in Brandão, C.R. (org), *Pesquisa Participante*, S. Paulo: Brasilense
- . Delorme, C., (1982). De L'Action Pédagogique à la Recherche-Action, Lyon: Chronique Sociale

- . De Ketele, J.M., (1996). La Formation des professeurs d'Université: entre des logiques personnelles et des logiques Institutionnelles in Donnay, J., Romainville, M., (Eds.) *Enseigner à l'Université, Un métier qui s'apprend?*, Bruxelles, De Boeck et Larcier
- . Dubost, J.; Les Critères de la Recherche Action (1983). *Pour*, n.º 90, Juin-Juillet, 17
- . Ewert, G.; Habermas and Education (1991). A Comparative Overview of the Influence of Habermas in Education Literature, *Review of Educational Research*, Fall vol. 61, n.º 1-3, pp. 345-378
- . Elliot, John, (1976). Develop Hipoteses About Classrooms from Teacher's practical constructs: an account of the work of Ford Teaching Project, *Interchange* vol. 7, n.º 2, Ontário Institute for Studies in Education
- . Elliot, J., (1990). La Investigation Action en Education, Madrid: Morata
- . Elliot, J., (1993). El Cambio Educativo desde la Investigacion-Accion, Madrid: Morata
- . Elliot, J., (1998). Living with Ambiguity and Contradiction: the chalenges for Educational Research in Positioning Itself for the 21.<sup>st</sup> Century, ECER 98, LJUBLJANA (policopiado)
- . Fals Borda, O., (1981). Aspectos Teóricos de Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da Ciência na participação popular, in Brandão, C.R. (org) *Pesquisa Participante*, São Paulo: Brasiliense
- . Foucault, M., (1975). Surveiller et Punir, Paris, Gallimard
- . Fernandes, M., (s/data ). A mudança de Paradigma na Avaliação Educacional, Lição Síntese para as provas de Agregação (policopiado)
- . Ferry, G., (1983). Le Trajet de la Formation des Enseignants, entre la Theorie et la Pratique, Paris: Bordas Dunot,
- . Freire, P., (s/data). Educação como Prática da Liberdade, Rio de Janeiro: Paz e Terra
- . Freire, P., (1975). Pedagogia do Oprimido, Porto: Afrontamento (2.ª ed.)
- . Freire, P., (1977). Extensão ou Comunicação? São Paulo: Paz e Terra
- . Freire, P., (1980). Conscientização, São Paulo: Moraes

- . Freire, P. (1981). Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: Aprendendo a Fazê-la melhor na Acção, in Brandão, C.R., (org.) *Pesquisa Participante*, S. Paulo: Brasiliense
- . Freire, P., (1991). A Educação na Cidade, S. Paulo: Cortez
- . Freire, P., (1991). A Importância do Acto de Ler, São Paulo: Cortez (26.º ed.)
- . Freire, P., (1993). Política e Educação, São Paulo: Cortez
- . Freire, P., (1997). Pedagogia da Autonomia, São Paulo: Paz e Terra
- . Freire, P., Macedo, D., (1990). Alfabetização, Leitura do Mundo, Leitura da Palavra, Rio: Paz e Terra
- . Freire, P., Nogueira, Mazza, D., (1987). Na Escola que Fazemos, Uma Reflexão Interdisciplinar em Educação Popular, Petrópolis: Vozes
- . Fritzel, C., (1987). On the Concept of Relative Autonomy in Education Theory, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8, n.º 1, pp. 23-35
- . Giroux, H., Mc. Laren, P., (1987). Teacher Education as a Counter Public Sphere: Notes Towards a Redefinition in Popkwitz, T., (Ed.) *Critical Studies in Teacher Education*, East Sussex: The Palmer Press
- . Giroux, H., (1983). Teoria Crítica e Resistência em Educação, Petrópolis: Vozes
- . Giroux, H., (1988). Schooling an the Struggle for Public Life, *Critical Pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis: Univ. Minnesota Press
- . Goyette, G.; Lessard-Hébert, M., (1987). La Recherche Action, Ses Fonctions, Ses Fondements et son Instrumentation, Québec: Presses Universitaires du Québec
- . Hess, R., (1983). Histoire et Typologie de la Recherche et Action, *Pour*, n.º 90, Juin-Juillet
- . Latapi, P., (1988). Participatory Research: a new Research Paradigm? *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. XXXIV, n.º 3, sept. 1988, pp. 310-319
- . Leite, C., (1998). As Palavras mais do que os actos? Dissertação de Doutoramento, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da U.P.
- . Lesne, M., (1984). Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos, Elementos de Análise, Lisboa: Fundação C. Gulbenkian

- . Levy, A., (1985). Recherche Action, Une Autre Voie pour les Sciences Humaines, in Bouffinet, J.P., *Du Discours à l'Action*, L'Harmattan
- . Lima, L., (1998). Mudando a cara da escola: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública, *Educação, Sociedade e Culturas* (no prelo)
- . Lyotard, J.F., (1984). The Post Modern Condition: a Report on Knowledge, Minneapolis: Univ., of Minnesota Press
- . Mayer, N., Berger, G., (1985). Étude à Caractère Documentaire sur la Reconnaissance des Acquis, Paris, Univ. Paris VIII
- . Mc. Carthy, C., (1994). Multicultural Discourses and Curriculum Reform: a critical perspective, *Educational Theory*, vol. 44, n.º 1, pp. 81-98
- . Mc. Carthy, C., (1988). Rethinking Liberal and Racial Perspectives on Racial Inequality in Schooling, Making the Case for Nonsynchrony, *Harvard Educational Review*, vol. 58, n.º 3, pp. 265-279
- . Magalhães, A., (1998). Reflexibilidade, A Construção de Identidades Pessoais e a Escola (policopiado)
- . Mc. Kernam, (1988). The of Curriculum Action Research: Tradicional Collaborative, and Emancipatory-Critical Conceptions, *Journal Of Curriculum and Supervision*, vol. 3, n.º 3, pp. 173-200
- . Mollo, S., (1994). Diversité et Unité d'un Temps Libre Très convoité, *Révue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles, 1-2, pp. 85-102
- . Morrow, A.; Torres, C.A., (1998). Jürgen Habermas, Paulo Freire e Pedagogia Crítica: Novas Direcções para Educação Comparada, *Educação Sociedade e Culturas*, n.º 8
- . Morrow, R.A, Torres, C.A., (1997). Teoria Social e Educação, Porto, Afrontamento
- . Murphy, R., (1982). Power and Autonomy in the Sociology of Education, *Theory and Society*, vol 11, n.º 2, pp. 179-203
- . Nuyen, A.T., (1992). Lyotard and the Death of the Professor. *Educational Theory*, Winter 92, vol. 42, n.º 1, 25-37

- Offe, C., (1984). *Contradictions of the Welfare State*, London, Hutchinson
- Offe, C., (1975). *The Theory of Capitalist State and The Problem of Policy Formation* in L.N. Lindenberg et al (eds), *Stress and Contradition in Modern Cpitalism*, pp. 125-144, Lexington: Lexington Books
- Pacquay, L., (1985). *Les Axes Paradigmatiques de Recherches Relatives au Développement et à l'Evaluation Scolaires, Une Revue de leur Evolution Depuis 20 ans*, *Les Sciences de l'Education*, n.º 4, pp. 3-34
- Pereira, R., (1987). *Desenvolvimento Antropológico na Empresa Colonial do Estado Novo in O Estado Novo, das Origens ao fim da Autarcia, parte 2*, Lisboa, Fragmentos
- Perrenoud, Ph., (1984). *La Fabrication de l'Excelence Scolaire dans l'Enseignement Primaire: du Curriculum aux Pratiques d'Evaluation*, Genève, D.R.O.Z.
- Perrenoud, Ph., (1980). *Pourquoi une Recherche Action?* Genève, Serv. de Recherche Sociologique, pp. 1-23 (policopiado)
- Perrenoud, Ph., (1980). *La Recherche-Action Comme Organisation: Quelques Paradoxes Sociologiques en XXV Colloques AIPeLF*, Toulouse
- Pourtois, J.P., (1981). *Organisation Interne et Spécifique de la Recherche-Action en Education*, *Les Sciences d'Education*, n.º 2-3
- Rowland, R., (1987). *Antropologia História e Diferença: alguns aspectos*, Porto: Afrontamento
- Sleeter, C.E, (1991). *Empowerment Through Multicultural Education*, Albany, State Univ: Press of New York
- Sousa Santos, B., (1995). *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*, Palestra Proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, Instituto de Fisologia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro (policopiado)
- Sousa Santos, B., (1994). *Pela Mão da Alice*, Porto: Afrontamento
- Sousa Santos, B., (1995). *Toward a New Common Sense, Law Science and Politics in Paradigmatic Transition*, New York: Routledge

- Rutter, M., Moughan, B., Mortimor, P., Ouston, J., (1982). *Fifteen Thousand Hours, Secondary Schools and their Effects on Children*, G.B., Open Books (4.º ed.)
- Stoer, S., (1994). Construindo a Escola Democrática Através do Campo de Recontextualização Pedagógica, *Educação Sociedade e Culturas*, n.º 1, pp. 7-27
- Stoer, S. (no prelo). Combatendo o Pluralismo Cultural Benigno, *Actas do Encontro Um Olhar Sobre o Outro*, Lisboa: D.G.E.S.
- Stoer, S., Cortesão, L., (1995). Critical Inter-Multicultural Education and the Transnationalisation Process: a View from the Semiperiphery, *Journal of Education Policy*, vol. 10, n.º 4, pp. 373-384
- Stoer, S., Magalhães, A., (1998). *Orgulhosamente Filhos de Rossau*, Porto: Profedições
- Stoer, S., Araújo, H., (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*, Lisboa: Esher
- Torres, C.A., (no prelo). *Critical Theory and Political Sociology of Education: Arguments in Popkewitz, T. Critical Theory in Educational Discourse*, Durban: Betterworth
- Torres, C.A., (no prelo). Jürgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica, *Novas Direcções para a Educação Comparada, Educação Sociedade e Culturas*, n.º 10
- Wallerstein, (1990). Culture as Ideological Battleground of Modern World System, in Featherstong, M., (org.) *Global Culture*, London, pp. 31-35
- Wieviorka, M., (no prelo). Le Multiculturalisme est-il la Réponse? Conferência org. pela Revista *Ethnic and Racial Studies* para "Twentieth Anniversary Conference, Rethinking Ethnic and Racial Studies", 16-5-97
- Wieviorka, M., (1997). La nouvelle ère du racisme, Conferência no Encontro organizado pela Soc. Portuguesa de Antropologia: Porto
- Zižek, S., (1997). Multiculturalism or the Cultural Logic of Multicultural Capitalism, *New Left Review*, n.º 225, pp. 28-51
- Zeichner, K., (1993). *Formação Reflexiva dos Professores, Ideias e Práticas*, Lisboa: Educa.

