

Relatório

Socioantropologia do Desenvolvimento e da
Cultura

de
António M. Magalhães
Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade do Porto

Concurso para Professor Associado

2004

Índice

Introdução	3
Investigar/Ensinar/Aprender	5
Reflexividade e dupla hermenêutica	7
Enquadramento epistemológico	11
Parte I	
1. Os impactos da globalização na sociologia e na antropologia	12
1.1. A sociologização da antropologia e a antropologização da sociologia	15
2. Tradição, Modernidade e Pós-modernidade	19
3. A contestação do paradigma sociocultural da modernidade: a diferença, o capitalismo desorganizado e a educação	25
3.1. A 'diferença' como analisador da crise do paradigma da modernidade	26
3.2 O capitalismo desorganizado: o efeito gestáltico figura/fundo- o papel da educação	35
4. A construção das identidades no contexto da contestação do paradigma moderno: o lugar da educação	39
5. A especificidade portuguesa: o papel da educação	51

Enquadramento e opções pedagógicos	59
Parte II	
Introdução	60
1. O lugar da Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura no plano de estudos da Licenciatura em Ciências da Educação	61
2. Organização da disciplina de Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura	64
2.1. Aulas teóricas e aulas práticas	65
2.2. O processo de avaliação	69
2.2.1. Avaliando o processo de avaliação...	72
Conclusão: Objectivos pedagógicos, formação e Excelência académica	76
Referências	79
Anexo 1	85
Anexo 2	98

Introdução

Este relatório foi elaborado para responder a um dos requisitos do presente concurso para Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Versa sobre a disciplina **Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura**, disciplina do 3º ano do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação.

O primeiro programa desta disciplina foi elaborado no ano lectivo 1996-1997 pelo então regente da cadeira, Professor Doutor Stephen Ronald Stoer, na sequência da revisão curricular do curso iniciada dois anos antes. Este programa manteve-se no essencial da sua estrutura até à data, apenas com alterações no que diz respeito a alguns dos seus conteúdos (a que se fará adiante referência). Estive envolvido desde esse primeiro ano na leccionação e no desenvolvimento dos temas e das problemáticas aí incluídos, só tendo interrompido esse minha colaboração no ano lectivo 2000-2001 por ter estado na situação de equiparado a bolseiro.

Foi na qualidade de Assistente que, entre o ano lectivo de 1996-1997 e o ano lectivo de 1999-2000, desenvolvi as minhas actividades de

investigação e de ensino no âmbito da disciplina. Em estreita colaboração com o regente, leccionei as aulas práticas, mas no ano lectivo de 1999-2000 foi-me atribuída a responsabilidade da disciplina na sua totalidade, isto é, o desenvolvimento das aulas teóricas e das práticas. Em 2001-2002, após o referido ano de interrupção, e após o meu doutoramento, reassumi a docência disciplina quer das aulas teóricas, quer das práticas.

Deste envolvimento com os seus temas e problemáticas, resultaram tanto processos de investigação, como processos pedagógicos de que este relatório pretende dar conta. Com o Professor Stephen R. Stoer ou individualmente, publiquei trabalhos, em livros e revistas portuguesas e estrangeiras (ver *curriculum vitae*), que dão conta dos resultados dos processos de pesquisa que o meu envolvimento com a disciplina proporcionou. Estes trabalhos e seus conteúdos serão, naturalmente, aqui referenciados à medida em que for explicitando as bases epistemológicas e pedagógicas em que o trabalho se escora.

Este relatório é constituído por duas partes, que só por necessidade de ordenação se assumem como separadas: uma de teor epistemológico – fundamentando e perspectivando a pertinência da abordagem proposta pela disciplina no âmbito das ciências sociais, em geral, e da educação, em particular, - outra pretendendo dar conta dos escolhas de teor pedagógico aí envolvidas quer no que diz respeito à sua pertinência no plano de estudos do curso de Licenciatura em Ciências da Educação, quer no que se refere aos processos de ensino aprendizagem.

A separação entre a instância epistemológica e a pedagógica é meramente analítica. A sua artificialidade fundamenta-se em dois motivos centrais:

- a) não é consentânea com aquilo que assumo como sendo da ordem do processo de ensino aprendizagem no ensino superior, isto é, a inseparabilidade da produção do conhecimento e do seu ensino-aprendizagem;

- b) b) a forma como na disciplina se organizam e desenvolvem os temas e as problemáticas procura situar-se, precisamente, nas incertezas, nas aberturas proporcionadas pelo colidir de paradigmas do saber e na ‘fragilidade’ e ‘incompletude’ reflexiva das respostas que vão sendo adiantadas pelos investigadores das áreas em causa e/ou pelos actores sociais nos seus contextos e quotidianos.

Investigar/Ensinar/Aprender

A crise actual dos sistemas de ensino superior tem colocado a universidade numa encruzilhada acerca da sua identidade enquanto instituição, cujo paralelo possa talvez ser encontrado no período em que se empreenderam as reformas humboldtianas das instituições. Agora, como então, às instituições de ensino superior, em geral, e às universidades, em particular, coloca-se uma encruzilhada de caminhos e escolhas a fazer, escolhas essas que não podem evitar.

Esta crise é referida por Boaventura de Sousa Santos (1994) como sendo tripla: institucional, de legitimidade e de hegemonia. Efectivamente, a universidade viu o seu carácter de elite ser desafiado pela ampla procura de formação superior, ao mesmo tempo que o conhecimento se tornava um factor central de produção (Lyotard, 1989) e abandonava essa instituição como centro privilegiado para a sua produção (Gibbons, *et al*, 1997). Se nos anos 1950/1960 a universidade de massas- e estou a referir-me à Europa Ocidental - foi induzida por políticas que visavam essa mesma abertura – sobretudo, nos inícios dos anos 60, sob a influência das teorias do capital humano – com amplos e generosos financiamentos estatais, a partir dos anos 1980 começou a perfilar-se como um problema de gestão política dado o processo de expansão dos sistemas a que se assistiu. De facto, à medida que o estado-providência foi assumindo que a sua ‘sobrecarga’ com despesas sociais era um obstáculo incontornável ao desenvolvimento do ensino

superior de massas, as universidades foram sendo confrontadas com uma dupla exigência: assumir cada vez mais e maior diversidade de estudantes e ser financeiramente eficientes. A autonomia das instituições, desenhada politicamente para tornar mais 'leve' a sua gestão política e financeira, tornou-se frequentemente num insustentável peso para as próprias instituições, colocando mesmo em risco a própria identidade da universidade enquanto instituição de educação superior. A razão é que os constrangimentos de ordem económica fizeram com que as instituições tivessem de procurar formas próprias de financiamento dedicando-se a actividades como, por exemplo, o ensino desligado da investigação, em detrimento de outras a que estavam matricialmente ligadas, sobretudo a investigação.

Se o 'superior' do ensino superior advém do facto de a investigação e o ensino serem inseparáveis – idealmente a investigação surgiria como forma de ensino-aprendizagem, como formação –, os constrangimentos derivados da massificação (maiores quantidades e maior diversidade de alunos quase sempre com as mesmas infra-estruturas) e da necessidade de uma prestação de contas do exercício da autonomia institucional tem induzido na Europa Ocidental uma tendência para uma (potencial/real) separação entre essas duas dimensões (Magalhães, 2001). Portugal, em muitos aspectos já vem ressentindo esta tendência (ver Conceição, Durão, Hélder, Santos, 1996), sobretudo no sector privado (Amaral, Correia, Magalhães, Rosa, Santiago e Teixeira, 2002).

Pela nossa parte, e de acordo com investigação realizada neste campo (Magalhães, 2001), assumimos que perante os dilemas colocados pela necessidade de eficiência e eficácia de gestão quer do sistema, quer das instituições há que cuidar precisamente da especificidade do ensino superior, em geral, e do ensino universitário, em particular. Não sendo este o foco principal deste relatório parece-me crucial adiantar este pressuposto acerca dele, no sentido de enquadrar e fundamentar mais

amplamente muitas das opções (epistemológico-pedagógicas) assumidas no âmbito do desenvolvimento da disciplina.

Reflexividade e dupla hermenêutica

Acresce à assunção deste pressuposto sobre a inseparabilidade da investigação enquanto processo de produção de conhecimento e dos processos pedagógicos envolvidos no ensino superior, que a própria maneira como na disciplina se organizam e procuram desenvolver os temas e as problemáticas se instala nas incertezas, nas aberturas proporcionadas pelo questionamento do paradigma sociocultural moderno do saber adiantadas pelos investigadores e/ou pelos actores sociais nos seus contextos e quotidianos. É nessa fragilidade epistemológica, nos tentames de resposta que vão sendo elaboradas, que a perspectiva da disciplina se pretende instalar: entre as determinações de ordem estrutural e as novas formas de acção social e políticas dos agentes sociais, entre o modo de produção de conhecimento próprio da ciência moderna e aquele outro que tem vindo a ser genericamente referido como pós-moderno (Santos, 1995a; 1995b; Magalhães, 1998); entre o processo de produção de coisas e o processo de formação de identidades nos actuais contextos, e entre a presença triunfante do capitalismo flexível (Harvey, 1992) e as formas emergentes de acção política (por exemplo, partidos *versus* novos movimentos sociais). Este posicionamento epistemológico e analítico entre paradigmas de conhecimento e de acção torna, para regressar à questão da secção anterior, ainda mais central a inseparabilidade entre a investigação e os processos de ensino-aprendizagem. As incertezas e as possibilidades (umas que eventualmente se fecham e outras que se abrem) que os actuais contextos oferecem à análise são assumidos como uma oportunidade pedagógica. Na obra *Reflexive Modernization*, Beck, Giddens e Lash (1994) debatem a questão da *reflexividade*, teoria

que parte da afirmação «dos poderes sempre e cada vez maiores dos actores sociais, ou da "agência" em relação à estrutura» (Beck, Giddens e Lash, 1994: 111), como característica maior do paradigma epistemológico e social porventura emergente. Trata-se de algo que se introduz «na própria base da reprodução do sistema, de tal modo que o pensamento e a acção são constantemente refractados um sobre o outro» (Giddens, 1992: 29). A reflexividade da vida social moderna consiste no facto de as práticas sociais serem constantemente examinadas e reformadas à luz da informação adquirida sobre essas mesmas práticas, o que faz dos actual realidade social, «em si mesma, profunda e intrinsecamente sociológica» (Giddens, *ibid.*: 33).

A consequência fundamental desta perspectiva para os processos de ensino aprendizagem parecem ser algo perturbadores, dado que um maior conhecimento sobre a vida social, nomeadamente sobre a relação pedagógica, parece não ter como contrapartida um maior controlo desses mesmos processos por parte dos actores nele envolvidos. Sem negar os factores que, nomeadamente segundo Giddens, podem curto-circuitar a reflexividade dos processos sociais contemporâneos¹, surge como extremamente estimulante sob o ponto de vista do ensino aprendizagem esta assunção que, em última instância, torna o processo pedagógico em algo inerentemente reflexivo, isto é, um processo que não pode ignorar o conhecimento que nele, sobre ele e com ele é produzido.

Há que, porém, não mesclar simplesmente esta assunção epistemológica-pedagógica com a tradição rousseauniana *tout court* da pedagogia. A «modernização reflexiva» não é ainda o momento de sensocomunização do conhecimento científico, pois não se traduz

¹ Segundo Giddens, intervêm aí factores como: a apropriação de conhecimentos é diferenciada consoante a posição de poder na estrutura social; as mudanças de orientação ao nível do conhecimento não são independentes das mudanças nos valores e nas perspectivas sobre o mundo social que estes, de algum modo, encerram; o peso das consequências não esperadas pelas intenções dos que aplicam o conhecimento com fins transformadores e a própria reflexividade bloqueiam a sua própria possibilidade, isto é, o conhecimento reflexivamente aplicado às condições de reprodução do sistema altera as circunstâncias a que primeiramente se reportava, circulando, pois, o saber sob a forma de uma dupla hermenêutica (1992: 41-42).

nem em auto-conhecimento eventualmente emancipatório por parte dos sujeitos, nem em instrumento desocultador dos processos alienantes que separam o sujeito da sua práxis social. Neste sentido, Ulrich Beck, subtilmente, distingue entre *reflexão* e *reflexividade*: «Chamemos *reflexividade* à transição autónoma, independente dos nossos desejos e imprevista, para a sociedade de risco (para a diferenciar e contrastar com *reflexão*)» (Beck, Giddens e Lash *ibid.*: 6), definindo a *reflexão* como o «crescimento do conhecimento e a cientifização no sentido de auto-reflexão sobre a modernização» (*ibid.*).

Assim, as opções pedagógicas de que se partiu (e de que se parte) para o desenvolvimento da disciplina e das suas problemáticas são inseparáveis dos posicionamentos epistemológicos referidos. Desde a forma como se articulam as aulas teóricas e práticas até ao processo de avaliação, procurou-se uma consistência escorada entre *reflexão*, *reflexividade* e a consciência de que o conhecimento produzido e veiculado circula sob a forma de dupla hermenêutica. Procurou-se (e procura-se) ter em conta todo o contexto institucional, que é o da Universidade, e o contexto de transição, que é o da sociedade no seu conjunto, para desenvolver um programa relevante para a formação dos licenciados em ciências da educação.

Finalmente, uma palavra sobre o lugar que a educação e o sistema de ensino ocupam enquanto objectos de estudo e de análise. A partir de um olhar socioantropológico que procura dar conta das inquietações derivadas do questionamento do paradigma sociocultural da modernidade, a educação e os sistemas de ensino não serão o objecto privilegiado de atenção. Surgem, antes, as suas concepções, desígnios e transformações, como sintomas e explicitações das modelos sociais e culturais e das transformações mais amplas que lhe estão na base. Por exemplo, o sistema educativo é analisado como dispositivo político moderno por excelência, através do qual os estados-nação procuravam (e continuam em grande medida ainda a procurar)

transformar os indivíduos em cidadãos. Assim, como os sintomas da sua deslegitimação nos discursos que defendem o 'home schooling', por exemplo, são analisados como indiciadores da eventual emergência de outros modelos de educação 'pública'.

Enquadramento
Epistemológico

I

1. Os Impactos da Globalização na Sociologia e na Antropologia

O tema da globalização surgiu, desde o início da concepção da disciplina, como um dos principais conceitos/temas organizadores. Dos cépticos aos entusiastas, dos negacionistas aos seus analistas mais sofisticados procura-se, efectivamente, apresentar a globalização como um conjunto de problemáticas que parecem estruturar de forma indelével os fenómenos sociais, culturais e políticos contemporâneos, e não como fenómeno social cuja existência, características e efeitos fossem objecto de consensualidade por parte da comunidade dos cientistas sociais. Dessa forma, procura-se desenvolver o estudo de posições como a de Hirst e Thompson (1998) – que assumem a globalização como um mito suspeito - ao lado das de Boaventura de Sousa Santos (1995) ou de A. Giddens (e.g.,1992) – que assumem a globalização como um conjunto de ameaças e de oportunidades, ao mesmo tempo que se procura confrontar criticamente os cânticos de celebração das infinitas possibilidades abertas.

O tema da globalização é desenvolvido com a preocupação de correlacionar fenómenos sociais que a indiciam como processo estruturante da vida social contemporânea e respectivas características. A primeira unidade do programa (ver Apêndice 1), 'as Implicações da globalização no saber', desempenha, neste aspecto, um papel crucial. Ao sublinhar-se o seu carácter multifacetado e as suas características de fenómeno social total, evidencia-se as suas dimensões económicas (sobretudo fundadas na predominância dos fluxos de capital financeiro), as dimensões culturais e políticas e, por consequência, aquelas outras ligadas à construção das identidades pessoais e colectivas. Desta forma, os conceitos e as problemáticas são exploradas seguindo uma ordem que parte das determinações estruturais para os lugares de agência individual, numa dialéctica que não pretende ser de mera relação determinante-determinado. O quadro de delimitação das possibilidades de agência dos indivíduos e dos grupos surge, antes, como noutra lugar se sugeriu (Magalhães, 1998), sob a égide de uma metáfora retirada da psicologia da *Gestalt*. Quer dizer, as transformações em curso não podem ser reduzidas ao nível de um reflexo cultural, a um 'estado da cultura', como poderia dizer Lyotard (1989), evidenciado nas artes, na literatura, na filosofia, na epistemologia.

Melhor do que a metáfora determinista da *reflexão*, e do que a correlata metáfora especular, talvez a do jogo gestáltico da *figura-fundo* seja mais esclarecedor: o pós-industrialismo e o pós-fordismo são o *fundo* estrutural sobre o qual a condição pós-moderna do pensamento se vem apor como *figura*. Só que as figuras e os fundos são, como se sabe, intermutáveis e a figura só é figura sobre um fundo num jogo múltiplo e complexo de causalidade e de determinação/indeterminação (Magalhães, 1998: 30)

É importante que se esclareça que a ordem de desenvolvimento do programa não corresponde à opção epistemológica de partir das instâncias de determinação até àquelas onde as possibilidades de invenção dos indivíduos e dos grupos acontecem, procura, antes, a todos os níveis de análise, manter o cenário e os actores sociais em permanente interacção. A forma como os temas (ver Quadro 1.) são articulados pretende servir uma opção epistemológica que recusa liminarmente as lógicas sociológicas lineares. Desta forma, o primeiro tema ao centrar-se especificamente sobre a globalização não evidencia apenas a sua dimensão económica, nem sublinha apenas as suas dinâmicas políticas e culturais, procurando sempre a geometria variável que entre essas instâncias se constrói.

Tema 1: "As Implicações da Globalização no Saber"
Tema 2: "A Tradição e a Modernidade"
Tema 3: "As Consequências da Modernidade"
Tema 4: "O Debate sobre a Pós-Modernidade"
Tema 5: "Nós e Eles' - Universalismo vs. Relativismo Cultural"
Tema 6: "A cultura como prática social"
Tema 7: "O Processo de Construção de Identidades numa Era de Transição: o papel da educação"
Tema 8: "Estrutura e Cultura: A Mente Cultural e a Centralidade da Cultura Nacional <i>versus</i> hibridismo e mestiçagem"
Tema 9: "Desenvolvimento e Cultura: o papel da educação"

Quadro 1. Os temas a desenvolver na disciplina de Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura.

Definida como processo multifacetado, a globalização surge, assim, como não sendo apenas da ordem do económico, referindo-se também aos *media*, aos sistemas de informação, às instituições internacionais e às redes inter-estatais (Castells, 2001). Assim, na medida em que introduz profundas transformações nos *loci* que as ciências sociais tinham eleito como sendo os focos da sua atenção, introduz também importantes mudanças no próprio campo de saber a partir do qual ela é estudada. Por um lado, ao colocar em causa a 'sociedade' como unidade básica da análise sociológica, a globalização parece subtrair à análise sociológica, tal como a modernidade a

desenhou, o seu objecto privilegiado: a sociedade enquanto delimitada pelo estado-nação. Não só os fluxos financeiros parecem estar a escapar à regulação dos estados, como aquilo a que se chama 'economias nacionais' são cada vez mais reconfiguradas pela economia transnacional¹. Por outro lado, seguindo como estratégia em contexto de globalização uma política de integração regional, os estados-nação, de uma forma consentida, assumem evidentes perdas de soberania em favor desses mesmos blocos regionais (EU, NAFTA, MERCOSUL, etc.). Ao que acresce que a cidadania nacional surge crescentemente questionada por parte dos indivíduos e dos grupos em torno de temas como o ambiente, estilos de vida, comprometimentos políticos, etc.. Estes factores parecem conduzir a que dificilmente a 'sociedade', enquanto enquadrada e delimitada pelo estado-nação, possa permanecer a unidade básica de análise da sociologia sem, pelo menos, ser questionada enquanto tal.

Mas não é só ao nível da transformação do seu objecto que a sociologia se vê questionada. A um nível mais profundo, as fronteiras traçadas pela ciência moderna entre as diferentes ciências sociais parecem estar a ser redesenhadas.

1.1. A sociologização da antropologia e a antropologização da sociologia

Boaventura de Sousa Santos fala de leituras paradigmáticas e de leituras subparadigmáticas (1994, 1995) das transformações em curso, querendo dessa forma identificar também dois tipos diferentes de auditórios/intérpretes: o auditório transformador e o adaptador. A primeira leitura sugere que os anos sessenta e setenta inauguraram

¹ A interdependência global dos mercados é resultado de, entre outros factores, da desregulação dos mercados financeiros e da liberalização das transacções entre grande parte dos países. A 27 de Outubro de 1987 a City de Londres, por exemplo, assistiu à completa liberalização dos fluxos financeiros (Castells, 2001).

um período de transição paradigmática no sistema mundial, um período de crise final e de criatividade política e social radicalmente nova. A segunda interpretação considera que o paradigma ainda dominante, desenvolvendo-se nos limites do capitalismo, é um processo de ajustamento estrutural profundo para a realização do qual o mesmo capitalismo parece não carecer nem de recursos, nem de imaginação, nem de tempo e espaço sociais.

Esta polaridade entre o campo transformador e o campo adaptador, tem o seu correspondente no âmbito da epistemologia. Derivado do paradigma sociocultural da modernidade, o conhecimento científico das sociedades e dos seres humanos constitui-se a partir do objectivo da procura de relações constantes entre fenómenos, transformados em variáveis (dependentes ou independentes) a manipular metodologicamente nesse processo. As ciências sociais e humanas, embora tenham sempre ocupado um lugar epistemologicamente mais frágil no sistema das ciências (*cf.*, por exemplo, Piaget, 1970), celebraram o ideal cognitivo fundado pela modernidade em torno da Ciência (com letra maiúscula). Como mostrou, com bastante clareza, M. Foucault (1970, 1977), as ciências sociais e humanas surgidas no século XIX partilharam e difundiram o ideal ordenador da racionalidade moderna: conhecer para governar.

A disciplina pretende sublinhar esta característica, sublinhando que a sociologia dimana dessa matriz identificável desde a concepção comtiana de 'física social' ao 'materialismo histórico' marxista: conhecer as leis e a dinâmica dos fenómenos sociais no sentido de eles serem apropriados e dominados (governados, em suma). A antropologia², por seu turno, ao focar-se nas sociedades diferentes da

² Não qualificamos aqui a designação 'antropologia', pois, como se sabe, se nos Estados Unidos a tradição académica a tem referido como 'cultural', na Grã-Bretanha a disciplina foi sendo designada como 'antropologia social'. Paralelamente, na Europa continental, nomeadamente em Portugal, foi o termo 'etnologia' que se popularizou como designando os estudos deste tipo. Estas designações reflectem, é claro, os diferentes percursos históricos da relação com a 'diferença' cultural, por parte dos diferentes países. A referência ao universal *anthropos* parece fundar-se numa ontologia social em que o acto de colonização do 'outro' surge legitimado pela

nossa ('primitivas', tradicionais, ágrafas, etc.), em última análise preencheria a necessidade implícita de governar a diferença.

Tudo se poderia passar – para além das diferenças explícitas de objecto e de método - como se a sociologia se ocupasse do estudo científico das 'nossas' sociedades e das 'nossas' interações sociais e a antropologia das sociedades e interações sociais dos 'outros'. Ora, o primeiro questionamento da sociologia e da antropologia acontece na disciplina em torno precisamente desta divisão de trabalho epistemológico. Por um lado, argumenta-se precisamente a partilha da mesma matriz moderna da cientificidade e da governabilidade e, por outro, questiona-se divisão sociologia/antropologia em torno da recusa do 'outro' em constituir-se como objecto da antropologia, em contraposição com a assunção dos grupos e contextos ocidentais como objecto da sociologia. Um sociólogo angolano quando estuda, por exemplo, as formas de organização familiar de dadas populações do território delimitado pela estado angolano, está a fazer sociologia ou antropologia? E um sociólogo europeu, quando estuda o mesmo tipo de relações num contexto ocidental, está a fazer antropologia ou sociologia?

Assim, a nível epistemológico a disciplina confronta (e confronta-se com as) leituras paradigmáticas e subparadigmáticas. Por um lado, dá conta da reconfiguração dos 'objectos' tradicionais da sociologia e da antropologia como 'sujeitos', questionando as fronteiras epistemológicas das ciências sociais – podendo ir mesmo até ao ponto de questionar a própria cientificidade como modo de saber e de governar a vida. Por outro lado, reconhece as diferenças de abordagem e metodológicas entre as disciplinas, a especificidade dos seus respectivos desenvolvimentos históricos e seus diferentes contributos

humanidade realizada superiormente na sociedade e na cultura do colonizador. Por exemplo, a caminhada para Oeste no território norte-americano parecia coincidir com o caminhar da própria civilização. A designação 'etnologia' sugere outro contexto histórico de colonização, em que a colonização interna dos povos europeus, que regulavam a sua vida pela tradição, ocupa um lugar importante. Todavia, embora

para o conhecimento. Quer dizer, a disciplina de Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura, mais do que optar por uma leitura paradigmática ou subparadigmática no que diz respeito ao campo epistemológico coloca-se precisamente na área em que estas interpretações se confrontam, assim como os respectivos auditórios.

A globalização, enquanto torna próximo aquilo que é distante, aproximou as diferentes expressões sociais e culturais da humanidade de um forma sem precedentes, transformando a alteridade do 'outro' num urgente problema epistemológico e de convivência. Efectivamente o 'outro' deixou de nos chegar 'de fora' e irrompe no interior das nossas próprias sociedades, culturas e epistemologias. Quer dizer, ao mesmo tempo que as sociedades e culturas diferentes das nossas reclamam, sobretudo a partir dos anos 1950, soberania social e política para si enquanto grupos, denunciando o pressuposto colonial da antropologia, nas sociedades ocidentais irrompe a 'diferença' interna numa sinfonia polifónica de reivindicações - as mulheres, as minorias sexuais, as minorias étnicas, estilos de vida, etc. -- denunciando o pressuposto da governabilidade da sociologia.

A rebelião das diferenças (Stoer e Magalhães, 2000) é, pois, política e epistemológica, clamando pela invenção de novas formas de sociabilidade para além do paradigma da mera tolerância e pela invenção de novas formas de conhecimento que não diluam, sob a condição de 'objecto', a diferença específica daquilo que se pretende estudar. A disciplina pretende colocar-se, por assim dizer, junto desse abismo epistemológico entre a utilização das disciplinas que pretendem organizar o olhar dos estudantes (a sociologia e a antropologia), a complexidade emergente nos presentes contextos e o seu próprio questionamento enquanto lugares do olhar científico. A sociologização da antropologia e a antropologização da sociologia - vertidas no termo socioantropologia - só em parte resolve o mal estar

interessante, esta discussão em torno da designação não nos parece central no âmbito deste relatório.

proporcionado por este abismo, pois pode estar em causa a legitimidade do próprio acto de inventar novos lugares de conhecimento e de conhecimento sobre o conhecimento.

2. Tradição, modernidade e pós-modernidade

Outro conceito organizador da disciplina é o de modernidade. Este conceito desde logo articula dois outros: tradição (ou pré modernidade) e pós-modernidade. Este último tem-se tornado num espécie de quebra-cabeças para os estudantes do campo das ciências sociais, em geral, e da educação, em particular. Primeiro, porque muitos dos autores identificados como sendo pós-modernos, recusam essa designação (e.g. M. Foucault), segundo, porque sendo um termo de aparência nova é recusado por outros importantes sociólogos como novidade inútil (e.g. Giddens, 1992), terceiro porque sob essa designação parece caber quase tudo. Sousa Santos fala mesmo do mesmo como sendo inadequado, mas, por isso mesmo, adequado:

«(c)omo todas as transições são simultaneamente semicegas e semi-invisíveis, não é possível nomear adequadamente a presente situação. Por esta razão lhe tem sido dado o nome inadequado de pós-modernidade. Mas, à falta de melhor, é um nome autêntico na sua inadequação» (Santos, 1994: 70).

No desenvolvimento da disciplina não nos envolvemos numa discussão nominalista desta questão, procurando sempre referir o nome à coisa que se pretende nomear, isto é, às transformações na produção, na distribuição, no consumo, nas formas de vida pessoal,

grupais e das instituições³. Procura-se mesmo colocar as opções por esta ou aquela designação (modernidade tardia, modernidade radicalizada, etc.) como correspondendo a enfoques que dimanam de posicionamentos diferentes dos seus proponentes no próprio contexto das transformações que, assim, pretendem conceptualizar. A discussão acaba, pois, obrigatoriamente por girar em torno do par modernidade/pós-modernidade cuja definição específica é o resultado da dialéctica conceptual que entre si os termos mantêm. E parece-nos importante também pressupor aquilo que Bauman adiantou: se a delimitação dos termos pode ser derivada do contexto do síndrome de auto-consciência dos intelectuais em relação ao modo pelo qual estes percebem o seu lugar, a sua tarefa e a sua estratégia, tal não retira a pertinência à tarefa de precisar os seus contornos. «Pelo contrário, no que concerne às promessas da "cultura ocidental", a forma como os dois conceitos são definidos apresenta-os sustentadamente como a mais liminar das oposições articuladas no sentido de captar a tendência da mudança social dos nossos tempos» (Bauman, *ibid.*: 103). Todavia, esta inquietação dos intelectuais, particularmente evidente na polémica em torno da questão 'nome', só parece ganhar sentido quando remetida para o referente, isto é, as actuais transformações da vida, das instituições e do modo de pensar tudo isso.

Não se trata de postular uma «coisa-em-si» - a condição pós-moderna - indiferente às formações discursivas, não se trata de negar

³ «A delimitação daquilo que por *pós-modernidade* se possa entender não é nem uma tarefa neutra nem específica de um só campo do saber: sociologia, filosofia, artes, crítica de artes, etc.. Na verdade, a definição da *pós-modernidade* tem-se esboçado como uma questão de *nome* e não só de *condição*, envolvendo-se, assim, a condição pós-moderna na sua própria designação. O resultado parece ser a abertura, entre a «coisa» nomeada - a condição - e o seu «nome», de uma peculiar distância e ambiguidade onde a polémica parece querer não só resvalar, mas também assumir-se como a própria substância da questão. Nos debates, obras, nos mais diversos artigos que pretendem dar conta das alterações que se patenteiam ao nível da circulação do capital, das instituições, dos modos de vida, das formas de a pensar, do conhecer e de pensar o conhecimento, o problema da denominação parece colar-se ao próprio conteúdo da coisa a nomear» (Magalhães, 1998: 21).

que a pós-modernidade é uma construção da *intelligentsia* ocidental, mas de assumir que há efectivamente uma dimensão *material* e *existencial* das transformações sociais, económicas, políticas, religiosas, culturais e epistemológicas que as formações discursivas vão nomeando, no sentido foucaultiano de relação das palavras e das coisas, e reflexivamente criando. Colocamo-nos, então, numa posição oposta àquela outra recenseada e criticada por Featherstone segundo a qual o conceito de pós-modernidade se reduziria a um assombro da comunidade intelectual em busca da sua auto-legitimação nos contextos institucionais e sociais em que o seu *lugar* vai sendo posto em causa (Featherstone, 1988: 195), considerando, antes, que se é um «sintoma do estado de espírito actual» dos intelectuais ocidentais (Callinicos, 1989: 9) é porque corresponde a algo social e culturalmente *real*. Jogo de espelhos e espelhos de espelhos, como diz Harvey, a pós-modernidade parece recusar-se a ser discutida como uma condição histórica e geograficamente limitada ao Ocidente, refugiando-se na auto-referencialidade que curto-circuita a relação entre as palavras e as coisas. «Os termos do debate, descrição e representação são o mais das vezes tão circunscritos que parece ser impossível fugir das avaliações que são apenas auto-referenciais» (Harvey, 1989: 336). Para Harvey a saída do círculo fechado desta auto-referencialidade residirá no perspectivar a pós-modernidade, referindo-a à determinação em «última instância» pela economia, radicalizando mesmo essa referência, caracterizando-a como a «produção cultural pós-moderna» determinada pela procura do lucro em «primeira instância» (*ibid.*).

É, então, o conceito de pós-modernidade assumido a partir de uma forma que se pretende tripla:

1º na medida em que para fazer o balanço sobre a modernidade e tudo aquilo que ela inspirou é necessário que o ponto de vista do qual se parte se coloque numa (meta-) perspectiva distanciada em

relação a ela, a pós-modernidade corresponderá eventualmente a esse lugar a partir do qual a modernidade se pode eventualmente avaliar;

2º a modernidade é um conjunto de possibilidades que, sobretudo através da sua combinação com o capitalismo enquanto modo de organização da produção, da distribuição e do consumo, cria défices e excessos em termos pessoais, grupais e institucionais. Os défices são particularmente visíveis no âmbito da, para usar um termo moderno, emancipação dos indivíduos e dos grupos, os excessos particularmente agudos no âmbito da regulação. Estes défices e excessos parecem já não poder ser corrigíveis ou geríveis em termos modernos (isto é, quer através da regulação do estado, da comunidade ou do mercado, quer através das racionalidades científicas, ética, estética ou jurídica tal como surgiram a partir do século XVII) e novos instrumentos e quadros – pós-modernos – se tornam necessários;

3º finalmente, a própria emancipação, objectivo último do paradigma sociocultural da modernidade, não pode ser pensada como resultado de uma engenharia social e política fundada na racionalização dos processos de regulação (do estado, do mercado ou da comunidade). A emancipação parece ter deixado de ser um processo universal, utópico, da ordem da Humanidade, para ter um significado, por um lado, mais modesto - significando crescentemente a entrega dos indivíduos e dos grupos ao seu próprio alvedrio – e, por outro lado, mais plural, questionando à partida, como diria Lyotard, o universal e celebrando a incomensurabilidade da diferença (1993). Sob esta segunda perspectiva, pós-moderno será, portanto, o ponto de vista que perspectiva a humanidade dos seres humanos numa visão que – mais do que afirmando a sua fragmentação – a questiona como universal.

Assim, o termo 'pós-modernidade' procura, no âmbito do desenvolvimento da disciplina, não surgir hipostasiado, quer em relação à 'tradição' e à 'modernidade' enquanto paradigmas socioculturais, quer em relação ao desenvolvimento do capitalismo, que surge como a instância sócio-económica que potenciou os seus excessos e défices.

A disciplina assume, como ponto de partida, que enquanto paradigma sociocultural, a modernidade faz assentar o seu projecto de racionalidade no facto de a razão, à maneira cartesiana, ser a coisa mais bem distribuída no mundo. Esta universalidade da capacidade de distinguir o verdadeiro do falso faz da ciência um empreendimento ao mesmo tempo dos indivíduos enquanto subjectividades e, por maioria de razão, da humanidade. A expressão das idiossincrasias pessoais encontrará eventualmente mais espaço de expressão nas artes, todavia no projecto da modernidade - e não cabe no objectivo deste relatório uma discussão mais aprofundada desta questão - não parece haver contradição paradigmática entre a deriva romântica e a corrente derivada do Iluminismo eventualmente mais racionalista. A História, com letra maiúscula, surgiu como o processo cuja finalidade (no sentido de *telos*) surge como o palco em que a máxima autoconsciência do indivíduo no Homem, ele próprio Razão, deve acontecer ao realizar-se no Estado. É em Hegel que esta identificação [Homem(indivíduo/subjectividade)=Razão=Estado] parece ter atingido quer o máximo de consciência possível, quer a melhor consciência possível. A humanidade e o indivíduo, e este enquanto sujeito/subjectividade, reúnem-se e realizam-se no Estado, «onde a liberdade adquire a sua objectividade e vive na fruição de si mesma» (Hegel, 1965: 11)⁴.

⁴ Foi talvez Nietzsche quem pela primeira vez, de uma forma radical, questionou a modernidade a partir da crítica à Razão feita com base em valores (Nietzsche, 1976), isto é, a partir de uma instância (a moral) exterior à razão. Tal permitiu desalojá-la da sua centralidade e desvelá-la enquanto discurso não universal, mascarado pela abstracção e universalidade.

Metanarrativa da modernidade	Mediadores narrativos	Identificadores
Razão	Ciência/Filosofia/Arte	Consciência
Humanidade	Instituições sociais	Indivíduo
Estado	Estado-nação	Cidadão

Quadro 2. A articulação entre as narrativas e os identificadores no contexto do paradigma sociocultural da modernidade (Fonte: Stoer e Magalhães, 2002)

A disciplina procura articular as questões epistemológicas, referenciadas nas duas primeiras colunas do Quadro 2 com as questões sociais, políticas e de identidade referidas na terceira coluna. Isto é, procura-se auscultar o que é que emerge em termos de exercício político da cidadania, em termos identitários e em termos de reflexividade, num contexto em que as narrativas fundadoras da modernidade se parecem estar a diluir na fragmentação dos contextos sociológicos emergentes. Se a modernidade correspondeu à destradicionalização dos indivíduos e dos grupos e os reconceptualizou como consciências de livre-escolha, como individualidades únicas e como cidadãos sujeitos de deveres e de direitos, o que se procura identificar são os contornos do novo contrato social, das novas formas de cidadania e novas formas de identidade que estão a emergir.

É este o enquadramento epistemológico mais amplo que funda o desenvolvimento dos temas do programa. Este enquadramento pretende ser veiculado, de uma forma explícita, nos primeiros quatro temas ("As Implicações da Globalização no Saber"; "A Tradição e a Modernidade"; "As Consequências da Modernidade" e "O Debate sobre a Pós-Modernidade" – ver Quadro 1), mas é constantemente reelaborado através do desenvolvimento dos restantes temas, sobretudo nos temas mais especificamente votados à questão de saber como relacionar a heterogeneidade das racionalidades emergentes e a da construção das identidades nos actuais contextos sociais, políticos e económicos. Assim, aparentemente afunilando a perspectiva de uma impessoal, transgrupal e transnacional, referido pela problemática da globalização, o percurso proposto pela disciplina desdobra-se em mais

dois conceitos centrais: o de diferença e o de identidade. Procura-se, desta forma, o fio de Ariadna entre as novas formas de fluxo de mercadorias e de capital e o modo pelos quais os contextos e os quotidianos fornecem materiais para a construção das identidades.

3. A contestação do paradigma sociocultural da modernidade: a diferença, o capitalismo desorganizado e a educação

O enquadramento teórico dos temas da disciplina parte efectivamente do questionamento da universalidade em que a modernidade se legitimava e legitimava a sua ampliação colonial a todas as culturas e sociedades. Esse questionamento do universal não se restringe, todavia, à produção do conhecimento, sobretudo ao questionamento do conhecimento científico enquanto conhecimento descontextualizado por excelência. A universalidade do conhecimento tem como base e como correlato a assunção da universalidade sociológica e histórica da humanidade, isto é, em última análise, a existência de uma mente universal (Shweder, 1997; Spiro, 1998). A disciplina fixa-se menos no âmbito da contestação da universalidade a que o conhecimento de matriz moderna aspira e mais nas consequências do questionamento do segundo tipo de universalidade, procurando analisar a emergência de humanidades *versus* a Humanidade; racionalidades *versus* a racionalidade e dos sujeitos *versus* objectos do conhecimento sociológico e histórico. Como já se disse no início deste capítulo, é a própria dimensão antropológica que parece atravessar a actual inquietação que alguns identificam como sendo o surgimento de algo insofismavelmente novo (Santos, 1988; 1994; 1995a; 1995b; Bauman, 1992, etc.). São estes os objectivos visados pelo desenvolvimento do Tema 5: "Nós e Eles' - Universalismo vs. Relativismo Cultural", que sublinha a incomensurabilidade das diferenças e do Tema 6: "A cultura como prática social" que enfatiza a necessidade pragmática destas conviverem entre si

Desta forma, e ainda no sentido de explicitar os referenciais epistemológicos que presidem ao desenvolvimento da disciplina de Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura, procederemos, em 3.1, à análise dos contornos do questionamento do paradigma sociocultural da modernidade utilizando como analisador principal a questão da 'diferença' (como é que ela foi tratada pela modernidade e como é que ela se impõe actualmente para além da 'política da tolerância' - quer dizer: quem é que está em condição de legitimidade para dizer que tolera quem?). Na secção 3.2. introduzir-se-á, através da metáfora gestáltica da figura/fundo, a relação da contestação do modelo sociocultural da modernidade com as transformações no mundo da produção, distribuição e consumo.

3.1. A 'diferença' como analisador da crise do paradigma da modernidade

A disciplina pretende articular e desenvolver os dispositivos críticos já, em princípio, pertença dos estudantes e levá-los ao limite das suas possibilidades enquanto dispositivos hermenêuticos. No programa (ver apêndice) da cadeira são referidos três grandes objectivos, como se pode ver no quadro a seguir.

1. Esta disciplina desenvolve-se, tal como as outras do 3º ano, como intento de ligação entre os primeiros dois anos da Licenciatura (constituídos por disciplinas-base das Ciências da Educação) e o 4º ano da Licenciatura (ano de operacionalização do projecto de formação de cada licenciando com base nos conhecimentos adquiridos).

2. A disciplina aborda teorias antropológicas e sociológicas do desenvolvimento e da cultura, sendo o seu objectivo mais geral mobilizar, aprofundar e articular conhecimentos desenvolvidos sobretudo nas disciplinas de Introdução às Ciências Sociais e Sociologia da Educação.

3. A perspectiva adoptada pela disciplina enfatiza uma compreensão dos efeitos do impacto da globalização sobre a sociedade portuguesa, sendo este impacto relacionado não só com educação escolar, mas também com a educação permanente e tendo em conta os seus efeitos sobre os diferentes sectores e as diferentes idades da nossa população.

Quadro 3: Os objectivos genéricos do Programa de Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura

O terceiro objectivo, visa fornecer elementos para a compreensão dos efeitos dos impactos da globalização sobre a sociedade portuguesa. Todavia, o ponto de partida é também o da 'diferença', quer dizer, a questão da especificidade sociológica e política do contexto português. A ênfase no caso português não constitui um mero ponto de aplicação e de activação dos dispositivos teóricos desenvolvidos anteriormente. Não se trata, efectivamente, de um simples trabalho de aplicação, como se pode eventualmente depreender daquilo que previamente se disse. O questionamento da universalidade dos modelos de desenvolvimento propostos pelo Ocidente é ele próprio re-significado quando se pensa e se dimensiona a 'especificidade portuguesa'. Assim, à medida que se avança na construção de quadros teóricos em torno da 'diferença' – assumida, portanto, como analisador – a especificidade da formação social portuguesa e o papel da educação nesse contexto surgem como uma articulação das problemáticas. (Na secção 5 deste capítulo I, esclareceremos com mais pormenor esta posição, assim como o seu enquadramento epistemológico).

A questão da 'diferença' é o ponto em que a questão socioantropológica se torna essencialmente epistemológica e política e vice-versa. O modo como se pensa a diferença tem surgido como epistemicamente coerente com o modo como nos relacionamos com a diferença. Quer dizer, a maneira como concebemos (os conceitos, as teorias, os métodos) a alteridade (as crianças, as mulheres, as sociedades e as culturas não-ocidentais, estilos de vida e outras opções, etc.) é apresentada – na esteira de Foucault – como articulada com (e articulando) as formas de acção sobre as 'diferenças'. De facto,

no contexto do desenvolvimento do currículo dos estudantes da licenciatura em Ciências da Educação, parece-nos relevante o exercício de trazer para um nível explícito os mecanismos, ao mesmo tempo cognitivos e ideológicos, pelos quais as 'diferenças' são pensadas⁵.

A assunção básica é a de que todas as sociedades, todos os grupos sociais ao construírem os seus mecanismos de socialização e enculturação assumem quadros culturais (Shweder, 1997) dentro dos quais os indivíduos se reconhecem, e são reconhecidos, como pertencentes a esse grupo social. Apresentam-se, assim, valores, padrões de comportamento e de atitudes que delimitam o "nosso" como "normal", sendo o conhecimento produzido e transmitido também enquadrado culturalmente. Todavia, todas as sociedades e todas as culturas, tendencialmente, apresentam como universais esses valores, padrões de atitudes e acervo de conhecimentos. O "normal" torna-se normativo ao disponibilizar-se como base dos juízos éticos, estéticos, políticos e epistemológicos descontextualizados.

O tema 5 do programa, "Nós e Eles' - Universalismo vs. Relativismo Cultural", procura relevar que a consciência crítica destas aquisições das ciências sociais e humanas se tem traduzido em propostas teóricas e práticas que se têm organizado sobretudo sob a designação de relativismo. Todavia, aquilo que vulgarmente esta designação cobre não parece esgotar-se na consciência do carácter contextual fornecido às práticas sociais (incluindo aí obviamente o conhecimento) pelos quadros culturais. Primeiro, porque o enquadramento cultural do conhecimento não faz dele algo de totalmente relativo (Spiro, 1998); segundo, porque o isolamento das diferenças culturais na sua própria especificidade, se resolve o problema da especificidade, não põe em suficientemente em relevo o

⁵ Não se trata de defender que a relação *real* com a diferença é determinada pelo modo como ela é pensada, apenas se assume o *pensar a diferença* como objecto de análise, procurando relevar a articulação do pensar as diferenças com a relação real que com elas, individual e colectivamente, mantemos.

seu matricial carácter relacional⁶. Quer dizer, se o relativismo corresponde sobretudo à consciência da incomensurabilidade da diferença, a sua crítica poderá corresponder ao enfatizar do carácter relacional desta. Do nosso ponto de vista, é no cruzamento destas duas perspectivas que o pensar das diferenças se pode colocar, isto é, na resultante das críticas ao etnocentrismo e ao relativismo, tal como o anti-anti-relativismo e o anti-etnocentrismo as formulam (Geertz, 1984; Rorty, 1991). Este enquadramento epistemológico parece potenciar as aquisições das ciências sociais feitas pelos estudantes e, ao mesmo tempo, relançá-las criticamente, na medida em que um posicionamento deste tipo obriga a um constante confronto do nível epistemológico com o nível da acção (educativa e política, por exemplo).

Assim, centrando-nos no modo como pensamos as diferenças, procuramos relevar a dimensão política dos dispositivos, as categorias gnoseológicas e, no fim, o quadro cultural, com e dentro dos quais a diferença foi assumida como objecto de conhecimento, da acção ou do cuidado. Em vez de uma obrigatória escolha epistemológica-política, trata-se de saber como pensar as diferenças no duplo registo de *connoisseurs* da diversidade e de críticos da sua hipóstase.

A diferença ao ser pensada por analogia, por semelhança, fá-lo em função do Mesmo. Este é o conjunto de códigos, categorias e representações organizadas que, embora de uso individual, são disponibilizados e legitimados pelo grupo social. O Mesmo é delimitado pelos, e ao mesmo tempo limita, os quadros culturais. E é na medida em que as práticas sociais são indeslindáveis destes quadros dentro dos quais os actores sociais são socializados e enculturados, que acabam por reflectir aquela redução da alteridade ao Mesmo.

Estas aquisições da antropologia cultural, da sociologia, da psicologia, da epistemologia, da sociologia do conhecimento, etc., são

⁶ Como é o caso de algum multiculturalismo que, na ânsia de sublinhar as diferenças culturais, erradica o carácter relacional destas, como se um africano nascido e criado em Portugal tivesse mais em comum com os africanos de

veiculadas na disciplina não apenas como o produto da consciência e auto-crítica da ciência ocidental, são também o produto da rebelião das diferenças, melhor, das rebeliões das diferenças⁷. O que se pretende enfatizar é que o quadro dominante da cultura europeia, delimitado pelo paradigma sociocultural da modernidade, assumiu-se a si próprio como “universal”, isto é, como norma para humanidade, para a organização social e para o conhecimento. Para a primeira, estabeleceu o ideal normativo de Homem a partir do homem europeu, branco, masculino e erudito; para as segundas, pelo menos a partir do século XVIII, o modelo do estado-nação (idealmente democrático e liberal); para o terceiro, entronizou como forma de conhecimento, universal por excelência, a ciência e a sua racionalidade cognitivo-instrumental (Santos, 1994, 1995). Estas três dimensões eram de alguma forma agregadas pela História enquanto fluxo de desenvolvimento cujo fim (*telos*) estruturante consistiria na reunião dos três Homem-Estado-Conhecimento (ciência) numa união que, para utilizar uma expressão hegeliana, correspondia à realização da Razão (ver acima).

O objectivo é o de identificar esta matriz dentro da qual o Ocidente articulou as diferenças e as relações que com elas manteve, e até certo ponto, mantém. As diferenças de “humanidade”, quer dizer, de raça e de etnia começaram por ser lidas enquanto *primitividade*; as diferenças relacionadas com a organização social (ao nível da produção, do consumo, do exercício do poder, da estruturação das relações sociais, etc.) foram perspectivadas em termos evolucionistas,

Moçambique ou de Angola do que com os seus concidadãos portugueses (Chavez, 1994; Magalhães, 1998: 105-110).

⁷Assim, como a diferença se pluralizou em torno de eixos não-sincrónicos (McCarthy, 1990), de classe, de género e etnia, as “rebeliões” também se multiplicaram num conceito desagregado quer de reforma quer de revolução, sendo os movimentos sociais ligados à emergência de estilos de vida alternativos, como o movimento ecologista, o movimento “gay” e das lésbicas, entre outros, disso exemplo. Não se justifica, assim, falar num projecto ou programa unificado de “rebelião” das diferenças, mas de rebeliões desagregadas e heterogêneas entre si e nos seus projectos.

isto é, tratava-se de sociedades que, por “qualquer” desajuste em relação à grande torrente evolutiva, tinham permanecido frias (sendo algumas mesmo designadas como sociedades sem história); finalmente, as relacionadas com modos de conhecer diferentes foram remetidas para uma espécie de pré-história do pensamento racional, sob a designação de pensamento mítico-mágico, pré-lógico. Em comum, e para a questão que aqui nos interessa, estas três dimensões das diferenças têm o facto de elas próprias serem delimitadas como “objectos” do próprio conhecimento científico pelas ciências sociais e humanas.

Quer dizer, as *diferenças* foram delimitadas pelo pensamento ocidental, tal como este foi modelado pela matriz sociocultural da modernidade, como *objectos* do seu conhecimento científico e da sua acção política. Ao lado da natureza, os homens e mulheres “outros”, as suas sociedades e respectivos quadros culturais, remetidos para a condição silenciosa de objectos do conhecer (ou para a pura simples “anormalidade”, como era o caso relativo a preferências sexuais que não as convencionadas como padrão) e do cuidado organizativo dos estados.

Assim, quando falamos em rebelião das diferenças queremos com isso significar que não foi apenas a autocrítica e a desconstrução que o pensamento ocidental fez de si mesmo que estão na origem do facto, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Concomitantemente, estas rebelaram-se não só contra o jugo cultural e político, mas também epistemológico, da modernidade ocidental. Contra este, recusando-se como “objectos” passivos do conhecer, como o “primitivo” que a antropologia fixava como seu domínio de estudo, como o “sem história” que a História determinava enquanto tal, como o “sem estado” que urgia trazer ao desenvolvimento político, como o pensador mítico-mágico a que há que levar as benesses intelectuais do pensamento científico, e como o pensamento prisioneiro do concreto a

que a psicologia opõe as riquezas do pensamento abstracto. Tudo ao mesmo tempo que denunciam o ideal normativo do “normal” epistemológica e socialmente legitimado (e.g., a revolta das mulheres, das minorias organizadas em torno de preferências sexuais, etc.).

As diferenças assumiram-se como agência, como acção social, e deixaram de aceitar passivamente os discursos *sobre* elas, mesmo os mais generosos, sendo o essencial dos seus programas a sua assunção como sujeitos da sua enunciação, isto é, sujeitos do discurso sobre si próprias. E, o que é mais, este discurso (*da* diferença e não *sobre* a diferença) não é unificável numa narrativa coerente, em que todos os *outros* se pudessem reconhecer e ver afirmados. O que caracteriza actualmente as *diferenças* e as suas relações é precisamente a sua heterogeneidade, a sua incontornável resistência a qualquer domesticação epistemológica ou cultural. É por isso que se deve falar de rebeliões das diferenças e não no singular, como se as diferenças fossem *Um*. Algum pós-modernismo parece mesmo sugerir que, dada a perda dos centros (civilizacionais, éticos, estéticos, políticos), o jogo se joga apenas em termos de diferenças. Quer dizer, o carácter relacional das diferenças é definido não em relação ao Mesmo, mas em relação às próprias alteridades, tratando-se assim de jogar um jogo (conflito-negociação) entre si. A cultura ocidental surge aí, então, como ela própria *diferença* e não como o padrão a partir do qual a alteridade mesma é definida. Num trabalho recente, Stoer e Magalhães (2002) referem-se a esta perspectiva como ‘a diferença somos nós’. Dizem eles que «ao pluralizarem-se as vozes dos indivíduos e dos grupos fazem com que a diferença surja reivindicada nas primeiras pessoas do singular e do plural: ‘a diferença somos nós’; a ‘diferença sou eu’» (2002) e fundamentam a afirmação da seguinte forma:

já não existe um lugar institucional suficientemente legitimado para enunciar o que são as diferenças e quais os seus limites de expressão. As cidadanias surgem, assim, elas

próprias como diferenças cuja legitimidade reside nelas mesmas ("como diferentes, temos o direito de ser iguais"). A questão está em saber qual o limite desta coincidência da cidadania com a diferença (Stoer e Magalhães, 2002: 1).

O enquadramento epistemológico da disciplina pretende também alargar a base conceptual a partir do qual se pode matizar, por exemplo, o multiculturalismo em educação. Como se sabe, o multiculturalismo pretende, enquanto pensamento e prática, elaborar propostas de acção social e política em que as diferenças, sobretudo as de teor cultural, sejam geridas tendo em conta o contexto civilizacional e epistemológico acima referido. Todavia, este campo teórico-prático não só não é homogéneo, como é susceptível de desvios tão gravosos para o pensar e o conviver com as diferenças como o mais puro monoculturalismo. Por exemplo, o multiculturalismo benigno (Stoer, 1997) ao incorporar, no máximo, apenas o relativismo enquanto crítica do etnocentrismo do pensamento ocidental, torna tão-só visível a estreiteza dos quadros culturais e a exiguidade das categorias que pretendem dar conta das diferenças. A sua estratégia epistemológica, portanto, fixa-se em torno do sujeito que pensa a diferença e não na própria diferença, e as suas estratégias de acção parecem centrar-se no valor táctico que a "compreensão" da alteridade possui para a consecução de projectos em que ela é "integrada", de alguma forma ainda enquanto objecto de "preocupação" e não como sujeito da acção social.

O multiculturalismo corre o risco quer da hipóstase das diferenças, pela "naturalização" das alteridades culturais (Chavez, 1994), quer a de resumir a relação com as diferenças à integração na cultura dominante. Ambas as perspectivas criam formas epistemológico-práticas extremas que, mais do que deslocar a discussão e as práticas sociais para um novo terreno, parecem afundá-

las, depois de inverter os termos, na velha e poeirenta relação entre o Mesmo e o Outro. É o caso da malcomização da relação das comunidades negras com as brancas e da lepenização da relação das comunidades brancas com as negras, no caso da primeira perspectiva, e das políticas de integração a qualquer preço, da segunda.

Pensar a diferenças, não a partir do discurso – seja ele científico, ético ou político - *sobre* elas mas a partir delas, requer uma atitude epistemológica e política renovada que eventualmente é possível encontrar no “lugar” entre o anti-anti-relativismo e o anti-anti-etnocentrismo. Santos, por seu turno, propõe a hermenêutica diatópica (Santos, 1995) como base para essa mudança, sendo o essencial da relação, não a auto-suficiência do sujeito cultural que a enuncia, mas antes a consciência da sua incompletude, da incompletude dos quadros culturais, da sua epistemologia e dos seus saberes, da sua ética e da sua moral, dos seus dispositivos e dos padrões das relações sociais estabelecidas.

Esta renovação do multiculturalismo relança o jogo de relações com a diferença cultural no jogo mais amplo que é o dos processos sociais e, mais do que alargar pela autocritica os quadros culturais e epistemológicos que estruturam e pensam essas relações, estabelece como sujeito do discurso (científico, ético, político e estético) as próprias *diferenças*. Desta forma, estas já não surgem no horizonte delimitado pelo máximo de consciência do tolerável, questionando-se antes a própria natureza arrogante da tolerância, enquanto máximo de consciência possível daquilo que é susceptível de ser aceite.

Ao utilizarmos na construção do quadro teórico da disciplina posições dificilmente conciliáveis como as de C. Geertz e R. Rorty a propósito das relações com a diferença, é porque se pretende que esse mesmo quadro seja política e epistemologicamente dinâmico. É que se estes autores coincidem, até certo ponto, na crítica do relativismo e do etnocentrismo, as consequências políticas das suas formas de pensar a diferença afastam-nos. A posição de Geertz cria condições teóricas

para que a diferença se instale simultaneamente nas relações sociais e no próprio acto de a pensar, colocando em causa, de alguma forma, a legitimidade dos “clubes privados”, como átomos socioculturais. A posição de Rorty parece remeter para uma relação pragmática com a diferença, tanto ao nível social como epistemológico, pragmatismo esse que não só não coloca em causa a legitimidade da existência de “clubes privados”, como sugere que, porventura, há “um” – precisamente o Ocidental – mais legítimo e justo.

É nesta abertura e dinamismo que a disciplina pretende articular o seu quadro epistemológico, deixando-o sempre aberto e instalado na insatisfação que a incompletude sempre suscita. Assim, a análise dos impactos da globalização e o questionamento sobre as possibilidades e as impossibilidades do paradigma sociocultural da modernidade são novamente reactivados, complexificados e enriquecidos pela assunção da forma como se pensa e lida com as diferenças como seu analisador.

3.2 O capitalismo desorganizado: efeito gestáltico figura/fundo

Como já se disse acima, o deslocamento da discussão sociológica e antropológica para um ponto de observação que se coloca ‘fora’ da modernidade para melhor a poder interpretar nos seus desenvolvimentos e respectivas consequências, não pode ser confundido com um processo de criação discursiva da realidade. Se a realidade é construída por quem a ela se refere, tal não quer dizer que esta seja um mero produto de jogos de linguagem, um mero tropo, uma metáfora. Quando, por exemplo, Braudrillard caracteriza a sociedade e a história contemporâneas como sendo, por essência, um interminável jogo de signos, afirmando mesmo que já não se pode sequer falar de distinção representação/realidade, porque a própria realidade se diluiu no próprio texto que a simula (1983), se, por um

lado, tal pretende dar conta da essência da condição pós-moderna, por outro, pode ser interpretado um seu *sintoma*, uma sua consequência, um efeito gestáltico de figura-fundo (ver acima) em relação dialéctica com a actual *aceleração* do capitalismo. É, por outras palavras, um correlato da forma alucinante que o processo de acumulação capitalista assumiu, fragilizando as suas garantias simbólicas, geradoras de confiança. É que ao circular abrasivamente, encurtando os circuitos temporais de retorno do lucro - através da aceleração dos processos de produção e do consumo - e alargando os circuitos espaciais onde circula, o dinheiro - sobretudo o dinheiro - enquanto garantia simbólica, entretece uma fragilização da representação, em geral, e da segurança, em particular, não sendo, para citar Harvey, «difícil de ver como é que tudo isto criou uma mais geral crise da representação», concluindo que «[o] sistema de valores central, para o qual o capitalismo sempre apelou para validar e avaliar as suas acções, está a desmaterializar-se e a transformar-se» (Harvey, *ibid.*: 299).

Se se recusa que a pós-modernidade seja o «fim da história» da modernidade, o que também se sustenta também é que a condição pós-moderna não é *pós-capitalista*. Antes, e como diz Jameson, corresponde a uma «prodigiosa expansão» (Jameson, *ibid.*) do capitalismo e a uma «mais do que nunca capitalista ordem mundial» (Beck, Giddens e Lash, 1994: 110). É na natureza deste fundo (mas também, reversivelmente, forma) que convém penetrar mais acuradamente no sentido de delimitar a forma (mas também, reversivelmente, fundo) que a actual condição das sociedades está a assumir.

São frequentes as críticas por parte de alguns sociólogos que sublinham o carácter reaccionário da assunção da pós-modernidade como conceito organizador das actuais transformações económicas e sociais. Ora se pronunciam acerca da inutilidade do termo, ora acerca do seu carácter velador da actual desenvolvimento do capitalismo. O

culto do efêmero, a centralidade dos indivíduos (e da sua identidade) em detrimento da colectividade surge, a esses críticos, como demasiado funcional aos modos de funcionamento do capitalismo flexível. Pela nossa parte, procuramos precisamente o contrário, e desenvolvemos a nossa caracterização da presente era de transição como sendo articulada por uma estrutura que nunca foi tão ampla e profundamente capitalista. Contudo, se se procura captar a complexidade da época que, pelo menos, o Ocidente está a viver, não se deve descuidar que do ponto de vista moderno – claramente - a emancipação é um processo que visa entregar os destinos (e as decisões sobre eles) dos indivíduos e dos grupos a eles mesmos e que, nesse sentido, como diz Lipovetski, o cúmulo dos paradoxos da pós-modernidade é que «a independência subjectiva cresce paralelamente ao império da possessão burocrática, quanto mais sedução frívola, mais as Luzes avançam, ainda que de maneira ambivalente» (1989: 24)⁸.

Assim, não se trata de velar com a ênfase das transformações evidenciadas nos contextos contemporâneos o carácter abrasivo do capitalismo e a própria substância capitalista dos processos em curso, mas de não reduzir toda a dimensão cultural à determinação estrutural. A escolha metáfora gestáltica pretende servir este desígnio, isto é, as formas culturais que se desenvolvem sobre o fundo do capitalismo globalizado e flexível não são já redutíveis – como na metáfora da reflexão – a ele.

No que concerne aos espaços e tempos de que os actores sociais dispõem para intervir e inventar novas formas de sociabilidade, na esteira de Sousa Santos (1994, 1995), parece ser mais produtivo referirlos à natureza do auditório, isto é, o teor da agência dos actores sociais

⁸ Noutro ponto, mas ainda na mesma perspectiva, diz também «(l)ivremo-nos de ler o futuro apenas à luz dos quadros quantificados do presente: uma idade funcionando pela informação, pela sedução do novo, pela tolerância, pela mobilidade das opiniões, predispõe, se se souber explorar-lhe a inclinação certa, aos desafios do futuro» (Lipovetski, 1989: 22).

depende em grande parte do facto de se tratar de um auditório transformador ou de um auditório adaptador. Ao que acresce – e esse é outro *leitmotiv* do desenvolvimento do programa – o questionamento da polaridade emancipação-regulação como organizadores políticos da intervenção dos actores sociais. A imagem do continuum entre os dois pólos é, de alguma forma, proposta como possibilidade de desfazer alguns paradoxos e equívocos. Por exemplo, a regulação estatal pode introduzir dinâmicas de emancipação quando, por exemplo, normatiza a obrigatoriedade da participação por quotas dos diferentes tipos e grupos de cidadãos (mulheres, grupos étnicos, etc.). Por outro lado, se se reconhece que a individualização do desempenho social é funcional ao capitalismo desorganizado e ao mercado de trabalho pós-fordista, também se assume que esta convive, paredes meias, com a individuação que corresponde à assunção de si por parte dos sujeitos, não se descuida a relação crítica entre ambas. Como diz Bauman:

Para tudo dizer: estamos a assistir a uma crescente separação entre a individualidade como destino inevitável e a individualidade enquanto capacidade prática de auto-afirmação (como ‘individuação’, termo utilizado por Beck para distinguir o eu auto sustentado e auto proposto do indivíduo meramente ‘individualizado’, isto é, um ser humano que não tem outra escolha se não a de actuar como se a individuação tivesse sido alcançada); e o desfazer dessa separação *não* é, e isso é que é crucial, parte dessa capacidade (Bauman, 2001: 47)

A relação entre estrutura e cultura tem o seu desenvolvimento aprofundado nos Temas 7 e 8 do programa (ver Quadro 1) e explora as potencialidades eventualmente abertas para a acção social (ou agência).

4. A construção das identidades no contexto da contestação do paradigma moderno: o lugar da educação

A disciplina assume que a questão da construção das identidades ocupa um lugar central em toda esta problemática. Essa questão não surge como uma simples ilustração da eventual transição paradigmática, mas, antes, como - se não mesmo o principal - o seu foco mais relevador. De facto, a forma como as identidades pessoais e colectivas se constróem já não corresponde - se é que alguma vez correspondeu - aos modos como estas são configuradas pelas instituições, mas antes à interacção entre as identidades e as instituições (Giddens, 1994). Mais ainda, a problemática da individuação/individualização (Beck, 1992) e a das formas de socialibilidade parecem deslocar-se com bastante visibilidade para as de identidade, isto é, a preocupação com o indivíduo e com os grupos, com a sua emancipação e regulação, parece dimensionar-se presentemente em termos de *selves*, em termos de identidades pessoais e colectivas, englobando-se aí não só a questão da individualidade, mas também a da cidadania.

Este último traço parece mesmo introduzir uma ruptura em relação ao modelo sociocultural da modernidade em que a cidadania era o resultado do contrato social pelo qual o indivíduo, ao subscrevê-lo, se tornava em cidadão. Ao prescindir da sua soberania individual e entregando o seu exercício ao estado e aos seus aparelhos, o indivíduo conceptualizado pela modernidade transformava-se em cidadão, com uma identidade construída nesse contexto. O que actualmente parece estar a emergir é a assunção de que os *selves* dos indivíduos, narrados a partir dos mais diversos *loci*, (estilos de vida, escolhas sexuais, etnia, classe, género), são os pontos a partir dos quais a reinvidicação de cidadania se reclama. Stoer e Magalhães (2002), falam, neste sentido, de cidadania reclamada como sendo coetânea da

reconfiguração das identidades em torno, como acima se disse, das 'diferenças'.

[...] em nome do local e da pertença étnica ou a partir de dadas escolhas de estilo de vida ou outras, os indivíduos reivindicam formas renovadas de cidadania, cidadania essa que, então, passa a ser pensada a partir das diferenças, isto é, daquilo que distingue e não através das características comuns.

Sobretudo este último aspecto configura uma re-significação da cidadania activa, como se os indivíduos e os grupos reivindicassem de volta a soberania individual e colectiva de que haviam prescindido pelo contrato social moderno. Esta transformação, como acima referimos, é notável em comparação com as formas de cidadania resultantes desse mesmo contrato, e que se fundavam precisamente naquilo que era património comum. A atribuição de cidadania, pelo contrato social moderno, era um acto fundado na legitimidade dos aparelhos do estado enquanto guardião da nação. Esta, em, termos básicos, era assumida como uma comunidade de língua, território e/ou religião. Essa "comunidade imaginada" (Anderson, 1983) outorgava ao estado o poder legítimo de, em nome daquilo que a todos era "comum", atribuir direitos e deveres. Para se ser cidadão bastaria nascer no âmbito desta comunidade. As implicações da nova forma multicultural de cidadania só agora começam a tornar-se visíveis e as suas implicações induzem a uma urgente reconceptualização do conceito de cidadania, dos direitos e dos deveres dos actores sociais (Stoer e Magalhães, 2002).

Esta reconfiguração da relação entre identidade e cidadania simultaneamente reflecte importantes características da circulação do conhecimento nas actuais sociedades. O conhecimento circula numa esfera de universalidade tal que os contextos e as identidades são dele independentes? Ou é dependente dos contextos em que é produzido? Ou é o conhecimento um campo de luta em que as diferenças se degladiam? Ou, ainda, circula o conhecimento sob a forma de “dupla hermenêutica” (Giddens, 1992)? Procura-se, no desenvolvimento da disciplina, mostrar que estas quatro interpretações acerca da produção e circulação do conhecimento fazem do próprio conhecimento um lugar de conflito e de, por conseguinte, confronto de diferenças.

É esta perspectiva ampla que enquadra o desenvolvimento do Tema 7: “O Processo de Construção de Identidades numa Era de Transição: o papel da educação” Tema 8: “Estrutura e Cultura: A Mente Cultural e a Centralidade da Cultura Nacional *versus* hibridismo e mestiçagem”.

Os processos de construção de identidades em contextos pré-modernos, de modernidade e de modernidade tardia são comparados, procurando-se relevar a especificidade dos actuais. A razão é que não é possível separar as concepções acerca da construção da identidade pessoal dos diferentes paradigmas sociais e epistemológicos nos quais essas concepções emergem (Magalhães, 2001a).

Assim, no que concerne à clarificação dos pressupostos epistemológicos que enquadram estes temas e seu desenvolvimento é fundamental indicar o seu ponto de partida narrativo e não essencialista.

A identidade corresponde à relação reflexiva que os eus e os grupos mantêm consigo próprios e, neste sentido, ela é a história que cada um conta acerca de si mesmo, a sua própria narrativa. E, na medida em que essas histórias dão sentido e legitimidade à posição e à acção social dos sujeitos, elas são fundacionais, são ontológicas.

Esta afirmação poderá surgir como profundamente idealista se por ela se entender uma redução do contexto e das respectivas determinações estruturais com que os sujeitos se confrontam à sua tradução em discurso. Todavia, as determinações e constrangimentos provenientes dos contextos existem simultaneamente como elementos narrativos e como o 'negativo' da narrativa, particularmente visíveis nas justificações das escolhas por parte dos sujeitos das narrações. É que, como diz Sarup, as histórias que contamos acerca de nós e acerca das escolhas que fomos fazendo deixam, como num negativo fotográfico, todas aquelas outras que não tomamos e nem sequer se perfilaram como possibilidade:

«(...) penso que se pode dizer que a identidade não é auto-suficiente; é necessariamente completada por uma certa ausência, sem a qual não existe. Parece útil perguntar às identidades o que é que elas implicam e o que é que não dizem. Ou à volta ou no limiar, o explícito requer o implícito. Tal como no discurso, para se dizer alguma coisa, há outras coisas que não devem ser ditas; poderíamos dizer assim: para se ser alguma coisa há outras que se não pode ser. O que é importante na identidade não é aquilo que se pode dizer, mas sobretudo aquilo que se não pode ser» (Sarup, *ibid.*: 24).

Não é a "minha narrativa" que cria a "minha vida". A narrativa não é auto-suficiente, quer dizer, dá sentido às escolhas que constituem a história, mas não cria só por si essas mesmas escolhas. A história que o eu conta acerca de si traz – frequentemente em negativo – a anti-história, isto é, o conjunto de possibilidades que foram impossíveis, isto é, não se apresentaram como possibilidades. Estas entram na história em contra-luz, como que a tinta invisível.

Bauman, recorrendo ao conceito de 'articulação'⁹ de Lawrence Grossberg, diz que «Todas as articulações abrem certas possibilidades e fecham outras» E acrescenta que «a característica distintiva das histórias contadas nos nossos tempos é que elas articulam vidas individuais de uma forma que exclui ou suprime (impede a articulação) a possibilidade de fazer as ligações que conectam o destino individual às formas e às maneiras pelas quais a sociedade funciona como um todo» (2001: 9). É assim que a realidade social surge frequentemente nas narrativas como o não analisado das vidas individuais, como o dado que os narradores das histórias não podem sequer negociar.

Adicionalmente, além de se recusar a perspectiva de que é discurso que cria a realidade, na assunção da narratividade como conceito central na identificação, é também importante para nós no desenvolvimento do tema, separar esta perspectiva do essencialismo identitário. Seguimos nisto Dubar (2000), quando ele diz que a perspectiva não essencialista, ou nominalista, parte do princípio de que no que diz respeito às identidades tudo flui, «a identidade pessoal é um processo, uma história, uma aventura e nada permite fixá-la num momento qualquer da biografia» (*ibid*: 210). Por outro lado, sendo a identidade simultaneamente da ordem da diferença e da ordem da pertença comum, as formas identitárias situam-se no cruzamento da identidade para mim e da identidade para outrem.

A narratividade e o jogo de reflexos entre o 'para mim' e o 'para outrem' surgem como os elementos centrais da conceptualização não essencialista da construção das identidades. A identidade não é da ordem do inato (biológico, psíquico, metafísico, etc.), mas do adquirido social e pessoalmente; por outro lado, a fluidez dessas construção

⁹ Grossberg define articulação como «[...] a construção de um conjunto de relações a partir de outro conjunto de relações. Frequentemente envolve o desligar e a desarticulação de conexões no sentido de ligar ou rearticular outras. Articulação é uma luta contínua para repor práticas dentro de um campo flutuante de forças, para redefinir as possibilidades de vida através da re-definição do campo de relações - o contexto - dentro do qual a prática se localiza» (Grossberg, 1988: 54)

induz *selves* diversos entre si (o que as torna, sobretudo nos contextos contemporâneos, marcadamente híbridas, como adiante se verá).

O não essencialismo parte do princípio de que a relação entre o *ego* e o *alter* é constitutiva, pois como dizem Marc e Picard, «a intersubjectividade não é somente a comunicação entre duas consciências; é, mais fundamentalmente, o processo através do qual essas consciências se constroem e acedem ao sentimento da sua identidade» (s.d: 60). Mesmo quando Sartre substitui a essência pela existência, pretendendo assim diluir a substância do eu nas suas existências, não parece enformar uma perspectiva não essencialista como aquela que aqui propomos. A *ipséité* de Sartre parece ser mais a *substância profunda* do eu do que o produto e o produtor de um processo pelo qual o ego se identifica como consciência de si.

Como dissemos em trabalho anterior (Magalhães, 2001a), as metáforas dos olhares, dos focos, dos reflexos, das superfícies reflectoras podem ser substituídas com vantagem à metáfora do “poço” e da “profundidade”, querendo com isso significar que *não há essências, mas tão só processos, não há profundidade, mas tão-só superfícies*.

G. Mead ao mesmo tempo que afirma que «o Eu, enquanto objecto para si, é essencialmente uma estrutura social, e nasce da experiência social» (Mead, 1943: 119), diz que a autoconsciência de si é produto da linguagem e dos símbolos. Sem concordamos com todas os seus pressupostos,¹⁰ gostaríamos de veicular esta afirmação no sentido da *dessubstancialização do sujeito* (Magalhães, 1998: 43).

A leitura da *VI Tese de Marx sobre Feueubach*, segundo a qual «a essência humana não é uma abstracção inerente ao indivíduo isolado, [sendo este] o conjunto das relações sociais» (Marx, 1974: 10), se permite discernir uma perspectiva diferente, por exemplo, da de

¹⁰ É que, como diz Hall, para Mead e os interaccionistas simbólicos, «(o) sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem» (Hall, 1997: 12).

Sartre, não parece esgotar-se na visão althusseriana que acaba por diluir as subjectividades nas determinações estruturais ao dizer que a categoria de sujeito «é constitutiva de toda a ideologia, na medida em que toda a ideologia tem por função (que a define) "constituir" os indivíduos concretos em sujeitos» (Althusser, 1974: 94). A razão é que, por um lado, a capacidade de agência do sujeito não deriva de qualquer essência anterior à sua contextualização nas estruturas sociais, e, por outro, não se esgota na sua determinação por estas. Neste sentido, preferimos, para designar essa situação de subtil (in)determinação do sujeito na construção da sua identidade, o anglicismo *agência a acção*¹¹.

Assim, o não essencialismo que propomos no enquadramento epistemológico da disciplina funda-se paralelamente numa ontologia social em que a acção dos indivíduos e dos grupos não é totalmente explicável pelas determinações sociais. É, antes, no intervalo aberto pela capacidade reflexiva entre aquilo que são delimitações da acção e os projectos de transformação (individual e social) que a própria possibilidade de agência (individual e colectiva) se funda. Partir do princípio de que «Cada um de nós vive a sua vida como uma história a ser contada ainda» (Bauman, 2001: 8), não é, pois, partir de uma ontologia social voluntarista ou, sequer optimista, dado que se reconhece o peso das determinações históricas, sociais económicas, mas de uma ontologia que já não concebe a acção humana como um mero cumprimento de uma lei ou código inelutavelmente anteriores a si própria e à sua efabulação. Como diz Derrida, “No seu conceito corrente, a anamnese autobiográfica pressupõe a *identificação*. Não a identidade, justamente. Uma identidade nunca é dada, recebida ou

¹¹ A palavra *acção* remete para uma reflexão filosófica em que o agir humano é referido aos motivos, à intenção, ao agente e à acção em si (Ricoeur, s.d., e 1988), ficando o conceito delimitado pela preocupação ética de total responsabilidade, derivada da consciência dos seus actos por parte dos indivíduos. A nossa preferência pelo anglicismo provém precisamente da possibilidade que este oferece de conotar a própria subjectividade como lugar em que a estrutura- a determinação que não se explicita conscientemente- e a capacidade humana de agir e de romper com o dado, se encontram.

alcançada, não, apenas existe o processo interminável, indefinidamente fantasmático, da identificação» (2001: 43)

Também a enquadrar o desenvolvimento dos temas está a perspectiva, já acima sugerida, segundo a qual quando se diz que a construção das identidades é um projecto reflexivo não se quer significar que ela é da ordem da aplicação do conhecimento na construção dos *selves* individuais e colectivos. Noutros lugares já explorámos a questão da reflexividade como característica fundamental da actual condição da sociedade e do pensamento (Magalhães, 1998), procurando-se, agora, no tratamento dos temas dos temas do programa, explorar a pista segundo a qual a reflexividade parte da afirmação dos poderes dos actores sociais, ou da agência em relação à estrutura (Beck, Giddens e Lash, 1994, 111).

As consequências desta perspectiva para a questão da compreensão e explicação dos processos de mudança social e, particularmente, da construção das identidades pessoais são significativas. Tanto mais que um maior conhecimento sobre a vida social e do indivíduo não parece ter-se vindo a traduzir num maior e mais generalizado controlo dos processos sociais e pessoais, ao contrário do que parece acontecer com o conhecimento do mundo físico em que as aplicações técnicas do saber acerca dele permitem um seu significativo domínio. A razão para tal reside, segundo Giddens, em quatro factores: 1) a apropriação dos conhecimentos é diferenciada consoante a posição de poder na estrutura social; 2) as mudanças de orientação ao nível do conhecimento não são independentes das mudanças nos valores e nas perspectivas que estes sempre encerram; 3) o peso das consequências não esperadas pelas intenções dos que aplicam o conhecimento com fins transformadores e 4) a própria reflexividade bloqueia a sua própria eficácia, pois o conhecimento reflexivamente aplicado às condições sociais e pessoais altera as circunstâncias a que primeiramente se reportava, circulando, assim, sob a forma de uma dupla hermenêutica (Giddens, 1992: 41-42).

A «modernização reflexiva» não é ainda o momento da sensocomunização do conhecimento científico, potencialidade do paradigma pós-moderno de ciência emergente de que fala Santos (Santos, 1989, 1994, 1995), pois não se traduz directamente nem em auto-conhecimento emancipatório por parte dos sujeitos nem em instrumento desocultador dos processos alienantes que separam o sujeito de si próprio e da sua práxis social. De facto, a articulação entre os processos sociais e o processo cognitivo parece não dar devidamente conta quer da crescente plasticidade dos egos nem dos projectos individuais que as autonarrativas traduzem. Santos diz que «a reflexividade, para ter algum peso, tem de ser colectiva» (Santos, 1989: 184), e que a realização do paradigma emergente nas suas possibilidades mais generosas e emancipatórias remete para o cumprimento de outras promessas da modernidade ao nível da estrutura material da sociedade (isto é, «para as condições sociais da dupla ruptura epistemológica» (*ibid.*: 168)). Contudo, é possível desde já indicar áreas em que as características comportamentais, os estilos de vida, as opções sexuais e o próprio corpo, são já grandemente comandadas pelos próprios indivíduos, integrando-os estes em narrativas nas quais e pelas quais o eu constrói os seus sentidos.

A reflexividade parece, então, actuar a meio caminho entre a tradução emancipatória do conhecimento nas práticas colectivas e subjectivas e o curto-circuito dessa possibilidade pelas condições sociais com que os indivíduos se confrontam. Beck diz a este propósito:

«(...) a diferenciação das condições individuais na sociedade do mercado de trabalho desenvolvido não deve ser, contudo, equacionada em termos de emancipação bem sucedida. Neste sentido, individualismo não significa o começo da auto-criação do mundo pelo indivíduo ressuscitado. Pelo contrário, acompanha tendências para a

institucionalização e padronização dos modos de vida. Os indivíduos destradicionalizados tornam-se dependentes do mercado de trabalho, e assim, dependentes da educação, do consumo, das regulações e dos apoios provenientes das leis sociais, do planeamento do tráfego, das ofertas de produtos e dos processos de aconselhamento e cuidados médico, psicológico e pedagógico. São todos estes pontos das formas especiais de controlo que estão a ser estabelecidos aí» (Beck, 1992: 90).

Mas se a reflexividade não é ainda a sensocomunização do conhecimento sábio, é pelo menos um indício da sua possibilidade se realizar na e pela acção dos indivíduos e dos grupos. Colocada entre a negação do sujeito e da agência pela determinação estrutural, e a promessa da sensocomunização dos conhecimentos, a reflexividade da modernidade tardia voga entre os possíveis e o desejáveis, entre aquilo que é pragmaticamente aceitável e credível e aquilo que sendo, eventualmente, da ordem do utópico não deixa de exercer pressões sobre as práticas individuais e sociais.

É neste contexto que parece ser indubitável que a condução reflexiva do *estilo de vida* de cada um é cada vez mais função de escolhas pessoais, em que o preceito freudiano de colocar o ego no comando (ou seja, onde está o “id” colocar o “ego”) é reassumido (ainda que re-enunciado numa base distinta). Assim como re-significado é aquele outro, marxista, segundo o qual a consciência do indivíduo é determinada, em última instância, pelo lugar que ele ocupa no processo social de produção. A pedra-de-toque da reflexividade dos *selves* da modernidade tardia já não é nem a economia libidinal, em última análise inacessível à consciência, nem a determinação pela estrutura de classes, ainda que última instância, mas a *plasticidade* do ego (Giddens, 1995), isto é, a sua potencialidade para articular opções das mais diversas ordens (éticas, do domínio das opções

sexuais, políticas, etc.), numa narrativa, numa história que o eu conta acerca de si mesmo para se reencontrar como sentido (Somers e Gibson, 1996).

As transformações nas instituições e o dinamismo instalado nas estruturas sociais, económicas e culturais contêm (e são contidas por) implicações ao nível do quotidiano e do senso comum, afectando os aspectos mais pessoais e subjectivos da nossa experiência. Mas o ponto de articulação onde procuramos situar o nosso trabalho é aquele onde o *self* lida com, e é lidado, pelas instituições, e quais são, a este nível, as implicações das actuais transformações. É que não são apenas as instituições que se estão a tornar por excelência reflexivas, diz Beck que o mesmo está a acontecer com as biografias (Beck, 1992: 131), embora essa reflexividade não se desenvolva sobre um vazio social, mas sobre as estruturas de desigualdade que apenas são destradicionalizadas. As decisões do actor, ainda que dialectizadas com os lugares estruturais surgem com uma especial relevância, isto é, a individualização¹² emergente da modernização

«compete efectivamente com a experiência de um destino colectivo (desemprego de massa e desespecialização); todavia, sob as condições do Estado Providência, as biografias de classe, acabam por transformar-se em biografias reflexivas que dependem das decisões do actor»
(*ibid.*: 88).

O que parece redimensionar a questão das próprias determinações estruturais, como diz Santos: «(o) que caracteriza as sociedades capitalistas não é tanto a estrutura de determinação, mas o horizonte de determinação, as margens exteriores da limitação

¹² A propósito dos mal entendidos derivados da palavra 'individualização', diz Beck: «(m)uitas pessoas associam 'individualização' com individuação (= personalização = único = emancipação). Talvez seja isso. Mas talvez também o contrário seja verdadeiro» (Beck, 1992: 128).

estrutural» (Santos, 1995: 441). As estruturas e as instituições se delimitam as escolhas individuais oferecem também possibilidades - que surgem aos indivíduos como opções - que se podem estender mesmo até ao que não existe, ao utópico, por outro lado, correspondendo as estruturas e as instituições à hipóstase de práticas pessoais e colectivas, a construção da subjectividade acontece na mediação entre elas. É talvez neste sentido que Giddens diz que «o *self* não é uma entidade passiva, determinada por influências externas; ao forjarem as suas auto-identidades, e independentemente do carácter reduzido dos seus contextos de acção específicos, os indivíduos contribuem, e promovem directamente influências com consequências e implicações globais» (Giddens, 1994: 1).

O projecto reflexivo que o *self* parece assumir neste contexto, aponta para identidades híbridas, dilemáticas, divididas entre si e si mesmas, no sentido em que fazem conviver como factores identitários elementos muito distintos entre si. Os *selves* contemporâneos dilaceram-se entre processos de descontextualização e processos de identificação-localização extremos. Assim, se a modernidade proporcionava paisagens identitárias onde a ancoragem do eu em relação a si era simultaneamente facilitada e encorajada (definição do *self* pela profissão, pela nacionalidade, pelo sexo, etc.), a pós-modernidade, enquanto radicalização das potencialidades da modernidade, ao desarticular e/ou reconfigurar esses lugares familiares, fez despoletar, não uma *crise das identidades* – dado que não é o caos que ameaça abater-se sobre eus indefesos –, mas uma redefinição do próprio processo identitário. Nos seus extremos, surgem-nos, assim, a possibilidade *esquizóide*¹³ de subjectividades fragmentadas e a possibilidade auto-referencial *essencialista*¹⁴.

¹³ A reflexividade encontra uma pluralidade de *selves*, igualmente autênticos, que convivem na sua contradição (Magalhães, 2001a).

¹⁴ A reflexividade do processo é totalmente auto-referencial, ou seja, fundada na demanda do *self* autêntico (Magalhães, 2001a).

Como se vê, no tema da formação das identidades nos actuais contextos socioculturais parecem convergir todas as problemática sociológicas e antropológicas do programa. A perspectiva assumida, diga-se mais uma vez, não é a da 'aplicação' do quadro teórico desenvolvido ao tema das identidades mas o da sua 'revelação' a partir dele.

Por estes motivos os temas relacionados com a questão da formação das identidades foi reforçado nos dois últimos anos lectivos no programa da disciplina.

5. A questão da especificidades portuguesa: o papel da educação

Assim, partindo dos impactos da globalização na sociologia e na antropologia, a disciplina propõe não só um percurso de interpretação socioantropológica das transformações sociais em curso, mas sobretudo uma re-significação desses mesmos fenómenos. Esta resignificação assenta em bases epistemológicas que, por seu turno, se fundamentam na forma como o conhecimento (a ciência, a arte e a filosofia) se estão a questionar enquanto factores daquelas transformações. Quer dizer, questionamos a epistemologia que enforma e sustenta – enquanto metateoria – a transformação dos fenómenos sociais em curso: ao nível do estado, da comunidade, do mercado, do próprio capitalismo, da intimidade, da cidadania, etc. Não se trata, pois, de recusar o quadro da ciência arte e filosofia modernas, mas de as re-significar no projecto de interpretar a mudança social e, eventualmente, delimitar-lhe potencialidades e limites.

Procedendo assim, procuramos não embarcar numa contestação do paradigma sociocultural da modernidade, partindo do pressuposto do seu esgotamento, mas antes colocando-o à prova perante si mesmo enquanto projecto, enquanto quadro hermenêutico e como projecto social e político.

É nesse sentido que nos servimos de analisadores como a 'diferença', sendo o próprio conceito de desenvolvimento e as teorias da modernização confrontados com o conjunto de consequências historicamente identificáveis. Neste aspecto, a questão da educação ocupa um lugar importante na gestão do programa da disciplina. Isto é, a educação é confrontada com a matriz moderna dos sistemas escolares, com o desenvolvimento do capitalismo, sobretudo do capitalismo desorganizado, com o mercado de trabalho e com a re-estruturação dos processos de formação de identidades pessoais e colectivas. Desta forma, a educação e a educação escolar estão presentes na disciplina de uma forma importante, mas não de uma forma independente em relação quer aos quadros teóricos desenvolvidos quer em relação aos analisadores (nomeadamente, em relação à questão da 'diferença').

No tema 9. 'Desenvolvimento e Cultura: o papel da educação', o último tema do programa, procura-se precisamente capitalizar todo os ganhos obtidos no percurso, em torno das questões do papel da educação no desenvolvimento. A especificidade portuguesa no contexto do sistema mundo e o desenvolvimento da educação escolar no nosso país pretende ser, não uma aplicação dos conceitos e teorizações levadas anteriormente a cabo, mas um revisitar destes através do caso português.

Assim, procura-se não só a tematização crítica dos conceitos de desenvolvimento e de educação escolar, como a da especificidade dos lugares – no caso, o lugar Portugal – onde esses conceitos se traduzem em práticas e quotidianos. É que se é verdade que a escola «reflecte, refracta e resiste aos efeitos do desenvolvimento contraditório dos lugares estruturais e as suas posições em relação àquelas mudanças ao longo do tempo» (Stoer e Cortesão, 1995: 379), sendo por isso um campo privilegiado de análise das deslocações e das constelações dos lugares estruturais, o que se pretende enfatizar é o papel duplo da

escola: como lugar social em que a reprodução social acontece e como instrumento reflexivo a ser usado nas e pelas histórias dos indivíduos.

Os processos de ensino-aprendizagem (os explícitos e os ocultos) veiculados na e pela escola comportam dimensões que não são redutíveis àquela instrumentalidade estrutural e ideológica. Por um lado, porque mesmo nos contextos escolares mais opressivos surgem possibilidades de espaços e tempos que, por si mesmos ou pela oposição que despertam, proporcionam aprendizagens críticas que se podem tornar mesmo disfuncionais aos próprios sistemas educativo e político (como o parece ilustrar alguns exemplos do sistema escolar português antes do 25 de Abril de 1974). Por outro lado, porque a escola, mesmo quando enunciada apenas em termos da função “diploma”, surge nas histórias pessoais com uma veemência e importância que a sua redução a uma “caixa negra” onde a reprodução social se legitima não parece dar conta.

De facto, a escola surge nas autonarrativas como material de bricolage de sentido da vida, ora como justificação da actual situação do sujeito ora como instrumento de estratégia pessoal de mobilidade social. Em ambos os casos parece ser algo mais que a escola como aparelho legitimador da reprodução da estrutura social que está em jogo. É, efectivamente, verificável num número significativo de histórias de vida que os espaços e os tempos escolares que os indivíduos viveram, vivem ou esperam viver assumem uma dimensão reflexiva sem precedentes. A preocupação que enquadra o desenvolvimento destas questões no programa da disciplina, portanto, é que *a radicalização da reflexividade se prende, por um lado, às assunções dos próprios sujeitos impulsionados a continuamente justificarem os seus actos e opções, por outro, por que a crítica da escola enquanto instrumento da reprodução social penetra a própria textura social da escola, tornando-a uma das realidades mais “sociológicas” das nossas sociedades.*

Será o caso, por exemplo, da questão da identidade nacional que surge na escola portuguesa como um ingrediente da própria modernização. Stoer e Cortesão, denunciam precisamente aquela dimensão ideológica tal como se prefigura nas percepções profissionais dos professores: «além da sua percepção de Portugal como país social e culturalmente homogéneo, os professores recusam, em princípio, reconhecer diferenças, sobretudo dentro da sua sala de aula (...), não deixando interferir esse tipo de questões naquilo que eles reputam ser um processo de ensino-aprendizagem universal» (Stoer e Cortesão, 1995: 376). Outros trabalhos já haviam sublinhado (Cortesão e Pacheco, 1991, Stoer e Araújo, 2000) que o processo de modernização em Portugal promoveu uma exacerbada ênfase nas questões de identidade nacional e na sua consolidação através da escolarização.

O que se pretende induzir é que esta crítica da monoculturalidade veiculada pela escola, comporta possibilidades de re-significação – cultural e pedagógica - que fazem com que seja redutor afirmar que a própria instituição fica indiferente àquela crítica, permanecendo apenas definida como aparelho de reprodução de identidades funcionais à própria reprodução social, *tout court*. Não se pretende com isto afirmar que, por exemplo, a perspectiva pedagógica ligada estruturada a partir da teoria da educação inter-multicultural crítica (cf. Cortesão e Stoer, 1999) pelo simples facto de ser formulada prevaleça, pelo seu teor reflexivo e pelo apelo à reflexividade, enquanto enformadora das práticas pedagógicas. Parece, pelo contrário, ocupar um espaço minoritário no decurso real dessas actividades. Mas na medida em que é crítico, na medida em que potencia a reflexividade dos actores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, acaba, pelo simples facto de ser formulada, por influenciar aquelas práticas.¹⁵

¹⁵ Cortesão e Stoer dizem a este propósito que «(o) conceito do agente educativo inter/multicultural aqui em construção assume-se como promotor do “ruído” de multidimensionalidade. Sendo dois tipos ideais, tanto o Professor Monocultural como o Professor Inter/Multicultural são, como temos realçado, construções, embora seja de esperar que a maioria dos professores se aproximem mais do primeiro tipo-ideal,

É que se é verdade, e retomando a questão da dimensão nacional da educação, que «a cidadania não pode ser reduzida à subjectividade, nem a subjectividade à cidadania» (*ibid.*: 381), também o é que a subjectividade não pode ser reduzida a uma mera reprodução de qualquer dos outros lugares estruturais. Estes identificam parcialmente os indivíduos que, na sua economia subjectiva, aí se identificam como eus, e entre a auto-identificação e a determinação pelos lugares introduz-se uma distância, precisamente aquela que a reflexividade individual possibilita. E a escola é por excelência o lugar onde a meta do “biliguismo cultural” (Stoer e Cortesão, *ibid.*) e a expressão da relatividade das diferentes culturas poderão abrir possibilidades materiais e opções de práticas sociais com as quais e pelas quais os indivíduos possam re-significar as narrativas que as suas identificações são. A base epistemológica desta realização da reflexividade não se prende apenas com a autonomia relativa do campo de recontextualização pedagógica (Cortesão e Stoer, 1997), mas também da possibilidade da agência docente (Magalhães, 1998: 93-96¹⁶ e Cortesão e Stoer, 1997).

É que a individualização, como já se viu acima, não surge apenas o correlato da descontextualização das identidades individuais e colectivas, e pode não ser também a aproximação incontornável a um limite narcisista, egocentrado, solipsista, que algumas leituras mais pessimistas fazem supor (cf. Magalhães, 2001a).

Quer dizer, o processo de hibridização das identidades dinamiza com o processo de constelação dos lugares estruturais uma dialéctica que tem como possibilidade não só os limites *possíveis*, mas também os *desejáveis* da construção de um *self* coerente, autonarrado como uma activa procura de agência nos e pelos lugares estruturais. É que a

não surpreenderá encontrar hoje-em-dia, outros que se aproximam mais do segundo» (Cortesão e Soer, 1995: 44).

¹⁶ «A agência docente é viável, desejável e politicamente efectiva, sendo as proposições da crítica sociológica não um atavismo aniquilador da acção, mas um relativizador, um convite constante à humildade política (...) e científica (porque a

proliferação «das estruturas ultrapassa o contexto dentro do qual as determinações e as contingências, constrangimentos e oportunidades são activadas, facilitando assim a formação de múltiplas ligações» (Santos, 1995: 404).

A construção das subjectividades apenas a partir de um dos lugares estruturais (cidadania, trabalho, etc.) tem-se actualizado em projectos que emulando-se a apenas um objectivo emancipatório, correm o risco de recalcar os outros. Neste sentido, são ainda as vantagens estratégicas do hibridismo sobre o essencialismo identitário que necessitam de ser enfatizadas. Santos descreve assim o carácter compósito da perspectiva emancipatória:

«(t)rabalhadores homem e mulher pertencentes à mesma minoria étnica, são iguais na sua relação, isto é, são iguais (ou mais iguais) quer como membros da mesma minoria étnica quer como trabalhadores; mas não são iguais (ou menos iguais) no que se refere ao género; contudo, esta combinação igualdade/desigualdade transforma-se numa nova combinação se se tratar do caso de trabalhadores homem/mulher pertencentes a uma maioria étnica. Mais, ambas as combinações podem mudar novamente numa terceira combinação emergindo de relações entre todos os trabalhadores (minorias étnicas/ maiorias étnicas, homem/mulher) e os seus patrões que, por seu turno, podem ser de uma maioria étnica, de uma minoria, homem ou mulher» (*ibid.*: 408).

O que significa que se torna também interessante conceber emancipação ela própria como projecto compósito, plural e heterogéneo. Ao contrário da modernidade que concebeu a

reflexividade, como já se viu, circula, nas texturas sociais, sob a forma de dupla hermenêutica» (Magalhães, 1998: 96).

emancipação centrada num foco, assumido como a própria substância desta, fosse a cidadania, fosse o trabalho, etc., a condição civilizacional e epistemológica da pós-modernidade herdou um projecto emancipatório multifocal, heterogéneo e dessubstancializado entre os eixos de género, classe, etnia, raça, preferências sexuais, opções de vida, etc.. Mais, deixou de ter uma meta identificável e una, para ser essencialmente um processo sem fim predeterminado e sempre conflitual.

As instituições em Portugal estão a conviver com o pré-moderno, o moderno e o pós-moderno que, na sua não coincidência, acabam por traçar um quadro bastante heterogéneo dos próprios lugares estruturais, como na secção anterior se pretendeu mostrar. A escola, dada a sua definição como potenciais espaços e tempos reflexivos, assume aí um papel que - não sendo tão central como os discursos políticos muitas vezes dão a entender, nem como alguma militância educacional pretende - não é de somenos importância. Os quotidianos escolares, as práticas sociais veiculadas nas pedagogias, ocultas e explícitas, a abertura à performance individual como expressão dialogada de si e a operacionalização, em termos de dispositivos de diferenciação pedagógica, da *hermenêutica diatópica* de que fala Santos (1995), parecem-nos ser pistas importantes a percorrer. A escola - mas isto não é apenas próprio da escola portuguesa - ao mesmo tempo que perdeu efectividade institucional no processo de socialização, recupera alguma centralidade como espaço e tempo de vivências e de expressões de si que, irónica e paradoxalmente, a própria escola descuida. Irónica e paradoxalmente, por que, para dar um exemplo, é o próprio discurso profissional dos professores, ou pelo menos de uma parte importante dos professores, que remete para a necessidade de um retorno ao professor durkheimiano, ao professor-transmissor num momento em que as tecnologias da informação parecem cumprir melhor e mais economicamente essa função (Magalhães e Stoer, 1998).

A esta construção da “morte do professor” (Nuyen, 1992), é possível opor as conclusões do trabalho de Viatodos de Stoer e Araújo (2000) que sugere que a escola pode ser redimensionada em termos de práticas sociais com outros sentidos (Magalhães, 1998), incluindo aí a ideia de que surge como material identitário que os sujeitos podem manipular de acordo com as suas estratégias de vida. A construção das identidades pessoais pode encontrar nesses espaços e tempos, no cruzamento das possibilidades oferecidas e construídas nos lugares estruturais, oportunidades reflexivas, que permitem construir guiões que, pelo menos, abram o possível ao desejável.

**Enquadramento
e opções pedagógicas**

II

Introdução

Como já se disse na Introdução deste Relatório, a concepção pedagógica desta disciplina pretende ser inseparável do seu enquadramento epistemológico. Em dois sentidos: primeiro, porque se se assume que a relação entre o conhecimento e as formas de organização da vida pessoal e social se estão a alterar – referimo-nos à crescente reflexividade social a que já se aludiu na primeira parte – a própria relação ensino-aprendizagem não sai incólume quando crivada por esta perspectiva; segundo, porque é da própria natureza do ensino superior que o processo de produção de conhecimento impregne as práticas pedagógicas que aí se desenvolvem (ver Introdução, secção ‘Reflexividade e Dupla Hermenêutica’).

Desde o início da presença desta disciplina no plano de estudos da Licenciatura em Ciências da Educação que esta dupla exigência tem procurado dispositivos que permitam a sua tradução em práticas

pedagógicas crescentemente mais reflexivas. E, como se sabe, frequentemente, a reflexividade não corresponde a dois momentos distintos (o do conhecimento e o da acção iluminada por esse conhecimento), mas antes a uma acção que é já conhecimento e conhecimento que tem em si, à partida, o potencial de acção e, em muitos sentidos, é já acção.

Uma outra pressuposição ingrediente crucial da referida reflexividade pedagógica, é a da necessidade de ter em conta a diversidade dos estudantes, das suas formações de origem e dos projectos. Nos processos de desenvolvimento da disciplina em contexto de ensino-aprendizagem, nos processos de orientação dos trabalhos solicitados e nos dispositivos de avaliação deverá ler-se a preocupação de mobilizar as 'diferenças' dos estudantes enquanto recurso pedagógico.

Assim, os pressupostos pedagógicos de que se parte são indelindáveis do enquadramento epistemológico e vice-versa. Na Introdução deste Relatório, já nos debruçamos sobre a necessidade de manter o nível epistemológico e o pedagógico conectados, como se a investigação e a produção de conhecimento fossem eles próprios um processo de formação, por isso não me alongarei, por despiciendo, sobre esses mesmos pressupostos. Procurarei, em compensação, argumentar que as opções assumidas em torno e no âmbito da disciplina procuraram ser consentâneas e coerentes com os referidos pressupostos e pressuposições.

1. O lugar da Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura no plano de estudos da Licenciatura em Ciências da Educação

No que diz respeito ao lugar que a disciplina ocupa no conjunto das disciplinas que constituem o plano de estudos da Licenciatura

em Ciências da Educação, em geral, e do terceiro ano desta licenciatura, em particular, pode-se adiantar que ela, como se diz Programa (ver Anexo) se desenvolve,

“tal como as outras do 3º ano, [tendo] como intento [a] ligação entre os primeiros dois anos da Licenciatura (constituídos por disciplinas-base das Ciências da Educação) e o 4º ano da Licenciatura (ano de operacionalização do projecto de formação de cada licenciando com base nos conhecimentos adquiridos)”.

Ao procurar efectivar esta ‘ligação’ entre os dois primeiros anos da Licenciatura e o “ano de operacionalização”, a disciplina pretende também, perspectivar criticamente os conteúdos e as atitudes a operacionalizar à luz das questões epistémicas e epistemológicas que foram objecto de atenção na primeira parte do relatório. Por exemplo, a própria definição de ‘operacionalização’ é colocada sob análise. De que se trata? Haverá uma aplicação que se coloque numa posição ‘pura’, isto é, que se situe no âmbito da mera técnica, sem envolvimento político? Temos defendido, precisamente o contrário, isto é, que, operacionalizar projectos pedagógicos ou políticas, no sentido de aplicação de um projecto de mudança social, não é procedimento técnico, politicamente incolor (ver Cortesão, Magalhães e Stoer, 2000). Por outro lado, todo o questionamento em torno dos conceitos de ‘desenvolvimento’ e toda a reflexão elaborada em torno da acção dos agentes sociais da modernização (os médicos, os enfermeiros, os professores, os assistentes sociais, etc.) procuram levar novos matizes a essa mesma operacionalização.

Não se pretende também com isto dizer que a disciplina tem uma função de síntese ou sequer de charneira. Tal seria não só contraditório nos termos do próprio quadro epistemológico de que ela parte (dado que assumiria critérios de valorização para os quais nem

tem legitimidade nem mandato), como também nos termos da própria postura pedagógica nela implícita ('quem' é que se encontra em posição de validar absolutamente o que se ensina 'o quê' e 'a quem?'). Como se diz programa, a disciplina assume esse esforço de **ligação** ao lado das outras disciplinas do terceiro ano: Psicossociologia da Formação de Agentes Educativos, Comunicação e Relações Humanas, as disciplinas de opção¹ e o próprio Estágio. Procura, isso sim, abordar teorias antropológicas e sociológicas do desenvolvimento e da cultura, com o objectivo de mobilizar, aprofundar e articular conhecimentos desenvolvidos nas outras disciplinas e redimensioná-los à luz dos seus próprios contributos. Neste sentido, a Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura procura articular as suas perspectivas com todas as disciplinas (e estágios) de todos os anos que constituem a Licenciatura, mas mantém, como fica com certeza claro a partir do que se disse na primeira parte, uma relação privilegiada com os conhecimentos veiculados nas disciplinas de Introdução às Ciências Sociais (do 1º Ano) e de Sociologia da Educação (do 2º ano).

Tem-se procurado efectivar essa articulação através de um conjunto de reuniões dos professores responsáveis pelas diferentes disciplinas, sobretudo ao nível de ano (3º Ano). Ao nível mais informal, tem-se procurado escorar essa articulação com as disciplinas dos outros anos (nomeadamente do 1º e do 2º anos).

Ainda sobre o objectivo da 'ligação' entre os conhecimentos e as perspectivas veiculadas pela Licenciatura e a sua operacionalização, sobretudo no Estágio do 4º Ano, gostaria de sublinhar que, nunca me tendo sido distribuído serviço de orientação de estágio e não tendo tido ainda dados disponíveis para levar a cabo tal análise, não me é

¹ No ano lectivo de 2002-2003 os estudantes puderam escolher entre as seguintes disciplinas: Psicologia do Corpo e Comunicação Corporal; Avaliação, Projectos e Currículo; Modelos de Formação e Estratégias Identitárias; Educação Ambiental; Educação, Género e Cidadania; Contextos de Trabalho e Formação; Políticas Educativas.

possível emitir um juízo suficientemente seguro sobre o real impacto da disciplina no que diz respeito àquele seu objectivo. Porém, dado que a perspectiva adoptada pela disciplina enfatiza uma compreensão dos efeitos da globalização sobre a sociedade portuguesa, impacto este observável não só ao nível da educação escolar, mas também da educação permanente, assim como nos diferentes sectores e diferentes idades da nossa população, parece ser possível concluir – e sem querer ser juiz em causa própria – que se trata de um contributo a ter para a formação dos nossos estudantes e futuros licenciados em ciências da educação. Esta constatação, porém, induz a necessidade da minha parte de um maior envolvimento com os estágios e com as problemáticas que enquadram a intervenção dos grupos nos variados contextos em que se integram.

Efectivamente, ao abordar os conceitos já mencionados no Parte I através de teorias e trabalhos empíricos realizados nos domínios, sobretudo, da Sociologia e da Antropologia da Educação, procura-se desenvolver um enquadramento de reflexão sobre os efeitos dos fenómenos sociais emergentes (ao nível da economia, da cultura e da sociedade) ao nível das políticas educativas e sociais e das suas consequências nas práticas educativas e sociais.

2. Organização da disciplina de Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura

O calendário anual de actividades académicas prevê normalmente a realização de aulas durante 24 semanas. Assim, ao longo de 20 semanas são abordados os nove temas apresentados no capítulo anterior (ver Quadro Síntese, Anexo 1)².

2.1. Aulas teóricas e aulas práticas

A operacionalização da distinção tradicional entre as aulas teóricas e práticas acontece na disciplina com base na assunção de que os temas, problemáticas e conceitos desenvolvidos nas aulas teóricas serão aprofundados nas aulas práticas. Todas as aulas práticas têm como escopo a tradução nos contextos sociais, políticos e educativos concretos das problemáticas teóricas traçadas no âmbito das aulas de teor mais teórico. Assim, por exemplo, as questões relacionadas com a globalização são recontextualizadas no campo educativo nomeadamente através da discussão de textos que no campo educativo ilustrem as consequências da transnacionalização dos processos económicos sociais e políticos. Na aula teórica elabora-se sobre a globalização como conceito relativamente recente das ciências sociais e humanas, distinguem-se os grupos de 'crentes', dos 'cépticos', dos 'analistas', dos negacionistas, etc., e procura fazer-se a cartografia do conceito no âmbito das teorias sociais e políticas. Nas aulas práticas, o texto de Henry Giroux sobre a 'Disneyzação da Cultura Infantil' (1995) e o de Pablo Gentili (1995), "A McDonaldização da Escola" contextualizam e dão corpo a uma discussão mais concreta sobre o impacto da globalização. Os estudantes são induzidos a preparar com antecedência esses textos, de modo a que as sessões sejam o mais participadas possível.

Todavia, é importante que se diga que esta divisão entre aulas teóricas e aulas práticas surge como sendo apenas institucional, pois as aulas teóricas, dado que os estudantes são estimulados a utilizarem o próprio programa como um instrumento de auto-aprendizagem, têm sido palco de processos de discussão tão vivos como aqueles que acontecem nas aulas práticas de uma forma mais provocada, por assim dizer.

² As semanas restantes são aproveitadas a] para a preparação de um dos

É neste espírito que é proposta, logo aquando da apresentação do programa da cadeira na primeira sessão, a formação de grupos de leitura (ver anexo 1). Este dispositivo tem como objectivo explícito a participação fundamentada dos estudantes nas aulas através de trabalhos de leitura e discussão de textos e obras fundamentais. Assim, cada grupo de leitura, constituído por dois ou três alunos, tem que ler, uma obra diferente sobre o mesmo assunto/tema. Cada elemento do grupo de leitura prepara uma nota de leitura colectiva (com os outros elementos do grupo) para distribuir aos colegas da disciplina aquando da exposição que o grupo prepara, animando um debate na aula prática em torno das questões consideradas mais importantes (interessantes, significativas, polémicas, etc.) levantadas pelos trabalhos em causa. Paralelamente, para cada conjunto de trabalho ou trabalhos distribuídos a um grupo de leitura, este deverá também elaborar um pequeno roteiro, no sentido de facilitar discussão colectiva. No programa é desde logo elaborada uma proposta de temas para esses grupos de trabalho, prevendo, por exemplo, que os temas sobre os quais os Grupos de Leitura trabalharão serão: A) "As Consequências da Modernidade" e B) "Nós e Eles" - Universalismo vs. Relativismo Cultural. No entanto, à medida que a disciplina se vai desenvolvendo os estudantes - e eu próprio tenho feito apelo a essa forma de organização das aulas práticas -, porque alguns mostram um particular interesse numa dada questão, ou porque saiu um livro ou artigo que se afigura como importante para as problemáticas da disciplina, etc., novas sessões daquele tipo podem ser, e usualmente são, activadas. Efectivamente, os motivos para a organização deste tipo de sessões podem ser de vária ordem. Todos os anos, desde o ano lectivo de 1996-1997 até ao presente (com excepção do ano em que me encontrei equiparado a bolseiro, 2000-2001), que este recurso se tem mostrado relevante:

momentos de avaliação e b] para pausas imprevistas.

- a) para a animação das sessões, tornando-as mais participadas pelos estudantes;
- b) para o processo de desenvolvimento dos estudantes no estudo das questões propostas. Ao expor e ao discutir apropriam-se de uma forma mais pessoal das problemáticas e dos conceitos:
- c) para o processo de avaliação (ver abaixo).

Os estudantes têm aderido a esta forma de desenvolvimento do programa e até sugerido eles próprios grupos de leitura e respectivas aulas de apresentação ao grande grupo encarregue de analisar as obras. Aconteceu nos dois últimos anos, por exemplo, com a obra de Miguel Vale de Almeida (2000), *Um Mapa Cor da Terra Almeida, raça, cultura e política da identidade*, e com a obra de Giddens (1995), *Transformações da intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Grupos de estudantes, de uma forma voluntária assumiram a animação da aula prática com a apresentação destas obras.

Neste espírito, e com os objectivos já referidos, todos os anos lectivos é proposta uma colectânea de textos que é organizada e actualizada, de acordo com a ordem da sua utilização nas aulas. São aí incluídos sobretudo textos de língua inglesa ou de edição brasileira, muitas vezes difíceis de encontrar em Portugal. Tem havido nos últimos anos um esforço da nossa parte de aumentar o leque dos textos traduzidos para português, nomeadamente em colaboração com a Revista *Educação, Sociedade & Culturas*. Por exemplo os textos de Richard Shweder (1997) "A Revolta Romântica da Antropologia contra o Iluminismo", *Educação, Sociedade & Culturas*, surgiu no nº 8 desta publicação e o de Melford Spiro.(1998) "Algumas Reflexões sobre o

Determinismo e o Relativismo Culturais com Especial Referência à Emoção e à Razão", no nº 9, por nós traduzidos tendo precisamente também em mente o objectivo de os tornar disponíveis em português. No quadro 4. reproduzem-se os títulos da colectânea organizada para o ano lectivo de 2002-2003.

1. Arrighi, Giovanni (1998) "A ilusão desenvolvimentista: uma reconceituação da semiperiferia", 5º capítulo do livro *A Ilusão do Desenvolvimento*, Petrópolis: Editora Voz, 207- 252.
2. Alexander, Jeffrey C. (1996) "Critical Reflections on 'Reflexive Modernization'", *Theory, Culture & Society*, 13, 4, 133-138.
3. Archer, Margaret (1990) "Sociology for One World: Unity and Diversity", *International Sociology*, 6, 2, 131-147 (tradução portuguesa).
4. Beck, Ulrich (1992) *Risk Society, Towards a New Modernity*, Londres: Sage, 87-90.
5. Geertz, Clifford (1985) "Anti Anti-Relativismo", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 8, 3, 5-19.
6. Gentili, Pablo (1995) "A McDonaldização da Escola", in Marisa Vorraber Costa (org.) *Escola Básica na Virada do Século*, Porto Alegre, FAGED/UFRGS, 21-29.
7. Giroux, Henry A. (1995) "A Disneyzação da Cultura Infantil", Tomas Tadeu da Silva e António Flávio Moreira (orgs.), *Territórios Contestados*, Petrópolis: Editora Vozes, 49-81.
8. Harvey, David (1989) *Condição Pós-Moderna*, São Paulo: Edições Loyola (1992) (extractos).
9. Hirst, Paul e Thompson, Grahame (1998) "Introdução: Globalização - um mito necessário?", primeiro capítulo do livro *Globalização em Questão*, Petrópolis: Editora Vozes, 13-38.
10. Mohanty, S.P. (1989) "Us and Them: On the Philosophical Bases of Political Criticism", *Yale Journal of Criticism*, 2,2, 1-31.
11. Rowland, Robert (1987) *Antropologia, História e Diferença - alguns aspectos*, Porto: Edições Afrontamento.
12. Santos, Boaventura Sousa (1988) "O Social e o Político na Transição Post-Moderna", *Comunicação e Linguagem*, 6/7.
13. Santos, B. Sousa (1995) "Globalização, Estados-Nações e Campo Jurídico: da Diáspora Jurídica ao Ecumenismo Jurídico", Capítulo 4 do livro *Toward a New Common Sense, Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*, Londres: Routledge (texto policopiado).
14. Touraine, Alain (1990) "Uma Visão Crítica da Modernidade", Comunicação apresentada no XVI Congresso da ISA, Madrid.
15. Wallerstein, Immanuel (1990) "Culture as the Ideological Battleground of the Modern World System", in Mike Featherstone (org.) *Global Culture*, Londres: Sage, 31-55. (ver também, no mesmo livro, Boyne, Roy, "Culture and the World System", 57-62; e Wallerstein, Immanuel, "Culture is the World System: A Reply to Boyne", 63-66).

Quadro 4: Colectânea de textos de apoio referente ao ano lectivo 2002-2003

É também referenciada outra bibliografia que, apesar de ser igualmente importante para o desenvolvimento da disciplina, poderá constituir pistas para o aprofundamento dos temas e problemáticas por parte dos estudantes no âmbito da elaboração, por exemplo, dos seus ensaios com vista a cumprir os requisitos do processo de avaliação (ver Anexo 1, 'Outra Bibliografia').

No sentido ainda de perseguir o objectivo de envolver a participação dos estudantes, como se disse já, de uma forma fundamentada nas aulas, no programa distribuído são referidos os textos que estão na base da elaboração do próprio tema (ver Anexo 1).

2.2. O processo de avaliação

Partindo do princípio de que a avaliação deve ser um processo com vista a fornecer indicações, tanto aos estudantes como aos docentes, sobre o grau de consecução dos objectivos a que a disciplina se propõe atingir, assim como deve enfatizar os saberes mais relevantes propostos, e constituir ela própria um instrumento de aprendizagem (na medida em que potencialmente desencadeia uma reflexão sobre questões que surgem aparentemente dispersas ao longo do programa), estruturou-se da seguinte forma o processo de avaliação da disciplina:

1. um primeiro momento de avaliação é constituído ou por um **ensaio individual**, ou, no máximo, com outro colega, ou por uma **ficha de leitura**, que se espera que tenha uma natureza comparativa, envolvendo, por exemplo, o confronto entre pelo menos duas obras. Este ensaio ou ficha de leitura deverá ser apresentado no final do primeiro semestre e devem ser baseados numa lista de temas e/ou obras proporcionadas pelo docente da disciplina ou num tema/obras escolhido(s) pelo(s) próprio(s) alunos no âmbito das problemáticas focadas. Este ensaio/ficha de leitura tem o peso de 50% na avaliação

final, e é concebido como um contributo para actividades de investigação e/ou de formação, tendo como um dos seus objectivos mais importantes instigar o aprofundamento dos conteúdos dos temas do programa.

2. Há um segundo momento de avaliação que assume a forma de uma **síntese da disciplina**. Esta tem assumido as seguintes características: durante duas horas, individualmente, os estudantes desenvolvem um tema, de um conjunto de quatro propostos, ligado àqueles desenvolvidos na disciplina, quer nas aulas teóricas, quer nas aulas práticas. Os estudantes terão, durante a realização da síntese, possibilidade de consultar todo o acervo de materiais que acharem apropriado, pois o que se pretende avaliar não é de modo algum a sua capacidade de memorização, mas sobretudo as suas competências de mobilização crítica de conhecimentos e de argumentos. Este momento de avaliação tem um peso de 50% na avaliação final. Um dos objectivos mais importantes desta prova é o de promover uma reflexão, por parte dos estudantes, sobre o programa científico como um todo. (Ver exemplo do enunciado de uma síntese no Anexo 2). As respostas às questões da síntese são avaliadas a partir dos seguintes critérios: rigor dos conceitos, articulação crítica dos mesmos e problematização pessoal das questões, numa percentagem de 50%, 75% e 100% respectivamente.

Ainda no que concerne ao processo de avaliação, e no sentido de reforçar o seu carácter contínuo, é assumido que poderá ser activado o critério segundo o qual o professor pode atribuir de 1 ou 2 valores em função da participação (qualitativa) verificada ao longo do ano, sobretudo no âmbito dos grupos de leitura.

Os estudantes, em alternativa ao processo de avaliação contínua, poderão optar pela avaliação através de **exame**. Logo no início do ano lectivo é clarificado e, até certo ponto, negociado com os estudantes a regra segundo a qual todos aqueles que não entregarem, no prazo estabelecido, o ensaio/ficha de leitura ficarão automaticamente obrigados a este segundo tipo de avaliação. O exame é uma prova que realiza durante três horas, sem possibilidade de consulta. Todavia, desde 1996, data em que comecei a leccionação da disciplina, só duas alunas recorreram a esta opção, e fizeram-no não por terem optado por esta forma de avaliação, mas porque pretendiam através dele fazer uma melhoria da classificação já obtida na disciplina.

(Ver Anexo 2: exemplo de prova de exame de 2002).

As respostas às questões do exame são avaliadas a partir dos seguintes critérios: rigor dos conceitos, articulação crítica dos mesmos e problematização pessoal das questões, numa percentagem de 50%, 75% e 100% respectivamente.

O vector pedagógico que preside a esta forma de estruturar o processo de avaliação é o de conciliar – o mais possível – o carácter democrático e centrado no desenvolvimento intelectual e ‘diferença’ da pessoa do estudante que a avaliação deve possuir e a necessidade de respeitar níveis de exigência académica também ingredientes deste processo. Assim, com consciência das vantagens e dos eventuais vícios dos trabalhos elaborados em grupo propõe-se que o ensaio ou ficha de leitura, constituintes do primeiro momento de avaliação, sejam de autoria individual ou, no máximo, de dois estudantes (ainda que a discussão que lhe possa estar na base seja produto de grupos mais alargados). Aliás, este tipo de trabalhos encontra-se com frequência ligado aos grupos de leitura (quase sempre mais amplos em termos de número de estudantes envolvidos) que encontram aí precisamente um fio condutor para organizar os seus ensaios ou fichas de leitura e,

mais tarde, do estudo para a elaboração da síntese. Esta, correspondente ao segundo momento de avaliação, embora de índole individual, também procura conciliar a necessidade de avaliação do desempenho dos estudantes com a garantia de que o processo respeite, quer as suas idiossincrasias pessoais, quer os seus processos específicos de desenvolvimento. Procura-se cumprir este desiderato estruturando a síntese de modo a que sejam fornecidas opções suficientes (quatro, geralmente – ver Anexo 2) aos estudantes e que estes possam basear o seu trabalho num processo de reflexão e não de memorização, assumindo a elaboração de síntese com consulta.

2.2.1. Avaliando o processo de avaliação...

No sentido de permitir lançar um olhar mais objectivo sobre o processo de avaliação acima descrito e, sobretudo, acerca da efectiva realização das suas intenções de fornecer indicações sobre o grau de consecução dos objectivos a que a disciplina se propõe, procuramos nesta secção relatar e analisar dados referentes à avaliação na disciplina. Embora tenha estado envolvido, como já foi referido, com o desenvolvimento da disciplina desde o ano lectivo de 1996-1997 (e com o interregno do ano lectivo de 2000-2001 em que me encontrei na situação de equiparado a bolseiro), os dados que a seguir são tratados são relativos aos anos lectivos de 1999-2000 e 2001-2002, anos em que me tornei responsável pela disciplina, cabendo-me a leccionação quer das aulas teóricas, quer das práticas. É este o principal motivo pelo qual estes dois anos foram escolhidos como referente da avaliação dos próprios dispositivos de avaliação e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem assumido. Mas se não foram seleccionados por serem inquestionavelmente representativos dos sete anos em que a disciplina funcionou, também não há motivos que os definam como não o sendo.

Todos os dados que a seguir são trabalhos são relativos à avaliação através do processo de avaliação contínua, pois nenhum dos estudantes compareceu, nos anos em apreço, nas provas de exame final. É possível, aliás, desde logo concluir que a forma como a disciplina se estrutura e é desenvolvida parece desencorajar este último tipo de avaliação.

Os ensaios/fichas de leitura têm-se revelado um processo de avaliação bastante profícuo, sendo de sublinhar que, por exemplo, no último ano lectivo apenas uma estudante teve classificação negativa no seu trabalho (que, aliás, foi aconselhada a reformular por diversas vezes). A todos os estudantes – como se recordará, os ensaios/fichas de leitura são susceptíveis de serem elaborados por uma ou duas pessoas - é dado um 'feedback' sobre a sua produção numa sessão, no gabinete do docente, especialmente marcada para o efeito. Embora não possua indicadores quantificados, uma parte, ainda que pequena, dos trabalhos são sujeitos a reformulação na sequência da referida conversa sobre eles. Os resultados, como já se disse, têm sido encorajadores.

No que concerne aos temas dos ensaios/fichas de leitura, estes têm-se distribuído de uma forma regular sobre os nove temas propostos pela disciplina. Embora sejam os primeiros sete (ver Anexo 1) em que há uma maior incidência dos trabalhos. A explicação para tal residirá no facto de estes serem os temas que primeiro são desenvolvidos e o trabalho ter de ser entregue, mais ou menos, até finais de Março. É importante salientar que os temas surgem tratados, sobretudo nos ensaios, com uma preocupação de abarcar de uma forma transversal os temas mais próximos. Por exemplo, se a questão central do texto é a construção das identidades, a questão da relação da tradição com a modernidade é frequentemente convocada (por isso, no quadro abaixo os temas dos trabalhos são designados como 'temas agregadores'). Para se ter uma ideia mais precisa da distribuição dos

trabalhos pelos temas, o quadro a seguir fornece dados sobre os objectos e as problemáticas dos trabalhos efectuados pelos estudantes no ano lectivo 2001-2002.

Tema agregador	Nº de trabalhos
lobalização	10
radiação e Modernidade	5
ovos Mov. Sociais	4
niversalismo vs relativismo	10
ducação em contexto de globalização	7
dentidades	2
odernidade/Pós-modernidade	2
Total	40

Quadro 5: Distribuição dos trabalhos por temas agregadores (ano lectivo 2001/2002)

As sínteses finais – que se realizam no último dia de aula da disciplina – reflectem na sua esmagadora maioria, na escolha do tema de desenvolvimento, a área temática em que os estudantes fizeram o ensaio/ficha de leitura (90% para o ano lectivo 1999-2000 e 87% para o ano lectivo 2001-2002).

Recorde-se que a classificação final da disciplina é calculada na percentagem de 50% para o ensaio/ficha de leitura e 50% para a síntese final.

Ano Lectivo	Número de alunos inscritos	% alunos que completou a disciplina em Junho	% alunos que completou a disciplina	% alunos que não completou a disciplina
1999/2000	69	76,8	81,2	18,8
2001/2002	71	66,1	74,7	25,3

Quadro 6: Dados referentes ao sucesso/insucesso dos estudantes na disciplina

A percentagem dos alunos que, nos dois anos lectivos referenciados, não completaram a disciplina em Junho ou posteriormente tem de ser lida tendo em conta que se trata de

estudantes que, na sua maioria, nem sequer iniciaram o envolvimento com a disciplina, não a tendo, portanto, frequentado. Quando interrogados acerca do motivo para tal, grande parte deles (não possuio dados quantitativos estruturados, pois foi informalmente que procurei saber acerca da ausência destes estudantes) respondeu que se tratava de uma forma de gestão da sua progressão no curso de licenciatura. De facto, no ano lectivo de 1999-2000, dos 13 estudantes (18,8%) que não completaram a disciplina, 7 (10,1%) não a frequentaram, e, no ano 2001-2002, dos 18 estudantes que não completaram a disciplina (25.3%), 10 não a frequentaram de todo (14%).

A percentagem de estudantes que nestes dois anos completaram a disciplina fora do período normal (Junho), devido a circunstâncias e impeditivos vários, desde aqueles atestados por médicos até àqueles referentes a acidentes pessoais impeditivos ou da presença, ou do empenhamento dos envolvidos nos momentos e nos processos, foi de 4,4% no ano lectivo de 1999/2000 e 8,6% em 2001/2002. A percentagem mais elevada de alunos que não completaram a disciplina no ano lectivo de 2001-2002, quando comparada com a do ano lectivo de 1999-200, ganha menos expressão se se tiver em conta que, neste ano, pelo menos quatro desses estudantes, o correspondente a 5,6% desse grupo, não o fizeram devido a envolvimento com a campanha eleitoral, por o segundo momento de avaliação – a síntese – ter coincido com o parto e por dois dos estudantes terem preferido refazer todo o percurso da disciplina no ano seguinte (o que efectivamente aconteceu). Houve, porém um aumento do número de estudantes que – mesmo tendo em conta o número daqueles que não frequentaram, não completaram a disciplina no ano lectivo de 2001-2002, percentagem que, a manter-se, terá de ser objecto de um outro tipo de reflexão³.

³ Trata-se, de uma percentagem de 2,6%, calculada diminuindo à percentagem total dos estudantes que não terminaram a disciplina a percentagem daqueles estudantes que não frequentaram a disciplina em cada um dos anos.

Uma inferência que, desde logo, e como já foi referido acima, nos parece legítimo retirar dos números analisados (e não nos limitamos aqui aos dois anos lectivos referidos) é que os estudantes na sua quase totalidade preferem assumir a avaliação da disciplina sob a forma contínua. Pensamos que tal acontece pelas características das problemáticas do programa e pelo modo como é induzido o seu desenvolvimento. Esta conclusão também se escora nas numerosas conversas – formais e informais – sobre a questão com os diferentes grupos de alunos ao longo dos diferentes anos lectivos. O exame, como já se referiu, só foi solicitado num ano por apenas por duas estudantes e com o objectivo de subida da classificação – o que, aliás, acabou por não acontecer.

Assim, o balanço que faço desta forma de avaliação surge como bastante encorajante, embora pense que é possível incrementar ainda mais o carácter contínuo do processo através, por exemplo, de uma maior valorização das actividades dos grupos de leitura na animação das sessões referentes às aulas práticas. Como acima se disse, está prevista a valorização na classificação essa forma de participação, mas considera-se que é possível articulá-la de uma forma mais sistemática e não apenas três ou quatro vezes por ano.

Conclusão: Objectivos pedagógicos, formação e excelência académica

Assim, fundamentados na articulação entre o nível epistemológico e o nível pedagógico temos procurado gerir o desenvolvimento da disciplina nas mais diversas facetas e temáticas buscando a meta pedagógica de formação dos estudantes como '*critical beings*', como diz Barnett (1997). De facto, tipo de formação para que se pretende contribuir visa uma forma de excelência académica que tem como

objectivo da centralidade do estudantes nos processos de ensino-aprendizagem. Barnett, referindo-se às novas exigências que se colocam aos curricula académicos, diz que o vocabulário que os professores do ensino superior, enquanto pedagogos, devem assumir tem de mudar:

“o vocabulário a que necessitamos de recorrer deverá incluir termos como identidade, ser, devir, acção, interacção, saber em desenvolvimento, compreensão, risco, exploração, emoção, interpretação, formulação de juízos, *insight*, coragem, exposição, ousadia, autenticidade, colaboração e diálogo. Um conjunto de conceitos deste tipo é necessário se se pretende fazer justiça a uma educação que promova pessoas críticas. Não é preciso evocar o quadro dramático de um estudante em frente a uma linha de tanques na Praça de Tianamen; basta ter presente o desafio da vida profissional. Se os estudantes têm de viver no mundo moderno, se têm que conduzir as suas vidas de uma forma que valha a pena, então eles têm de se tornar pessoas críticas, incorporando a crítica em três domínios ao mesmo tempo: o do conhecimento, do *self* e o do mundo» (1997: 108).

Este tipo de meta pedagógica, como é evidente, não é apanágio de uma disciplina na qual o ser crítico é restringido ao domínio do conhecimento formal e é restrito no seu âmbito a operações técnicas dentro de um só campo. Não é, pois, meu entender que este tipo de formação seja tarefa da disciplina sobre a qual este relatório se centra. Pelo contrário, a disciplina – como já se esclareceu – pretende precisamente articular e articular-se com as outras que fazem parte do plano de estudos da licenciatura, com as áreas e os campos de

conhecimento aí aplicados, assim como com as diferentes gamas de acção e intervenção previstos e desenvolvidos no âmbito do curso. Esta localização pretendida e perseguida no âmbito do conhecimento e da acção não esquece, porém, os processos contínuos de re-elaboração dos *selves* das pessoas envolvidas. O autor citado em último lugar conclui que “tanto os domínios como os níveis do ser crítico têm de ser incorporados, tendo esses três domínios de ser integrados [pois] as pessoas críticas são aqueles indivíduos que exercem alguma unidade do poder crítico sobre as suas experiências com o conhecimento, consigo próprias e com o mundo” (*ibid.*: 109).

Eventualmente, esta perspectiva indicia um conceito de excelência académica que se contrapõe àqueles outros que se definem apenas em função da proficiência numa área ou disciplina do conhecimento, apenas numa área da relação com o mundo, seja ela uma qualquer tecnologia ou técnica, ou apenas no carácter formativo dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos. O desafio de desenvolver formas de excelência académica em que essas três dimensões (o conhecer, a interacção com o mundo e o *self*) convoca não só a nossa capacidade de reconfigurar os currícula e os programas de estudo tendo em conta as novas exigências do mundo social, do trabalho e o dos indivíduos, como parece exigir uma nova conceptualização do próprio conceito de ‘educação superior’.

É, também, tendo como pano de fundo estes cenários e propósitos que a disciplina de Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura se pensa e se dá a pensar.

**REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

Referências bibliográficas:

Almeida, Miguel Vale de Almeida (2000), *Um Mar da Cor da Terra: raça, cultura e política da identidade*, Oeiras: Celta Editora

Amaral, Alberto, Correia, Fernanda, Magalhães António, Rosa, Maria João, Santiago, Rui, e Teixeira, Pedro (2002), *O Ensino Superior pela mão da Economia*. Matosinhos: CIPES.

Barnett, Ronald (1997), *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Baudrillard, Jean (1983), *Les Stratégies Fatales*. Paris: Bernard Gasset.

Bauman, Z. (1992), *Intimations of Postmodernity*. Nova Iorque: Routledge.

Bauman, Z. (2001), *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press.
Beck, U. (1992), *Risk Society*. Londres: Chapman.

Beck, U., Giddens, A. e Lash, S. (1994), *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Oxford: Blackwell Publishers.

Callinicos, A. (1989), *Against Postmodernism: A Marxist Critique*. Cambridge: Polity Press.

Castells, Manuel (1996), *The Information Age: Economy, Society and Culture: the Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell Publishers

Castells, Manuel (1997), *The Power of Identity*. Oxford, Blackwell Publishers.

Castells, Manuel (2001), "The New Global Economy" in Johan Muller, Nico Cloete e Shireen Badat, *Challenges of Globalisation*. Joanesburgo: Maskew Miller/Longman.

Chavez, L. (1994), «Desmystifying Multiculturalism», *National Review*, Fev. 26-34.

Cortês, L. e Pacheco, N. (1991), «Interculturalismo e Realidade Portuguesa», *Revista Inovação*, 4 2-3, 33-34.

Cortesão, Luiza, Magalhães, António M., e Stoer, Stephen R. (2000), «Mapeando Decisões no campo da Educação no âmbito do Processo de Realização das Políticas Educativas», *Educação Sociedade & Culturas*, 15, 45-58.

Cortesão, Luiza e Stoer, Stephen R. (1997), «Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural», *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.

Costa, Marisa Vorraber (org.) *Escola Básica na Virada do Século*, Porto Alegre, FAGED/UFRGS.

Derrida, Jacques (2001), *O Monolinguismo do Outro: ou a prótese de origem*. Lisboa: Campo das Letras.

Dubar, Claude (2000), *La Crise des identités*. Paris: PUF.

Featherstone, M. (1988), «In Pursuit of the Postmodern: An Introduction», *Theory, Culture and Society*, 195-215.

Foucault, Michel (1970), *As Palavras e as Coisas*. Lisboa: Portugália Editora.

Foucault, Michel (1977), *Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões*. Petrópolis: Editorial Vozes.

Geertz, C. (1984), "Anti-anti-relativismo", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 8,3, 5-19.

Gibbons, Michael, Limoges, Camille, Nowotny, Schwartzman, Helga, Scott, Peter and Trow, Martin (1997), *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London Sage.

Giddens, A. (1992), *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

Giddens, Anthony (1994), *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.

Giddens, Anthony (1995), *Transformações da intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta Editores.

Gentili, Pablo (1995) "A McDonaldisação da Escola", in Marisa Vorraber Costa (org.) *Escola Básica na Virada do Século*, Porto Alegre, FAGED/UFRGS, 21-29.

Giroux, Henry A. (1995) "A Disneyzação da Cultura Infantil ", Tomás Tadeu da Silva e António Flávio Moreira (orgs.), *Territórios Contestados*, Petrópolis: Editora Vozes, 49-81.

Grossberg, Lawrence (1988), *We Gotta Get Out of This Place: Popular Conservatism and Postmodern Culture*. Londres: Routledge.

Hall, Stuart (1997), *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Harvey, D. (1989), *The Condition of Postmodernity: An Inquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford: Basil Blackwell Lda.

Hirst, Paul e Thompson, Grahame (1998) *Globalização em Questão*, Petrópolis: Editora Vozes.

Jameson, F. (1991), *Postmodernism or the Cultural Logic of the Late Capitalism*. Londres: Verso.

Lipovetski, G. (1989), *O império do efêmero*. Lisboa: Publicações D.Quixote.

Lyotard, Jean-François (1989), *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.

Lyotard, Jean-François (1993), *Political Writings*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Magalhães, António M. (1998), *A Escola na Transição Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Magalhães, António M., e Stoer, Stephen R. (1998), *Orgulhosamente Filhos de Rousseau*. Lisboa: CIEE.

Magalhães, António M. (2001a), «O Síndrome de Cassandra: a construção das identidades pessoais e a escola» in Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão e José A. Correia, *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à 'educação' da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

Magalhães, António M. (2001b), *Higher Education Dilemmas and the Quest for Identity: knowledge, politics and education in na era of transition*. Enschede: University of Twente Press.

McCarthy, Cameron (1988), «Rething Liberal and Radical Perspectives on Radical Inequality in Schooling: Making the Case for Nonsynchrony», *Harvard Educational Review*, 58, 3 265-279.

Muller, Johan, Cloete, Nico e Badat, Shireen, *Challenges of Globalisation*. Joanesburgo: Maskew Miller/Longman.

Nuyen, A.T. (1992), «Lyotard on the death of the professor», *Educational Theory*, 42, 25-37.

Piaget, Jean (1970), *A Situação das Ciências do Homem no Sistema das Ciências*. Amadora: Livraria Bertrand.

Ricoeur, Paul (s.d.), *Do texto à acção*. Porto: Rés Editora

Rorty, R. (1991), "On Ethnocentrism: a Pepley to Clifford Geertz" in Richard Rorty, *Objectivity, Relativism and Truth*. Cambridge: Cambridge University Press.

Santos, Boaventura de Sousa (1989), *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*. Porto: Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (1994), *Pela Mão de Alice*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (1995a), *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (1995b), *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nova Iorque: Routledge.

Shweder, Richard A. (1997) "A Revolta Romântica da Antropologia contra o Iluminismo", *Educação, Sociedade & Culturas*, 8, 135-188.

Silva, Tomás Tadeu da, e Moreira, António Flávio (orgs.), *Territórios Contestados*, Petrópolis: Editora Vozes.

Somers, Margaret R., and Gibson, Gloria D. (1996), «Reclaiming the Epistemological "Other": Narrative and the Social Constitution of Identity», in Craig Calhoun (ed.), *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.

Spiro, Melford E. (1998) "Algumas Reflexões sobre o Determinismo e o Relativismo Culturais com Especial Referência à Emoção e à Razão", *Educação, Sociedade & Culturas*, 9, 197-230.

Stoer, S. R. (1997), «Construindo o Pluralismo Cultural Benigno». Porto: Manuscrito.

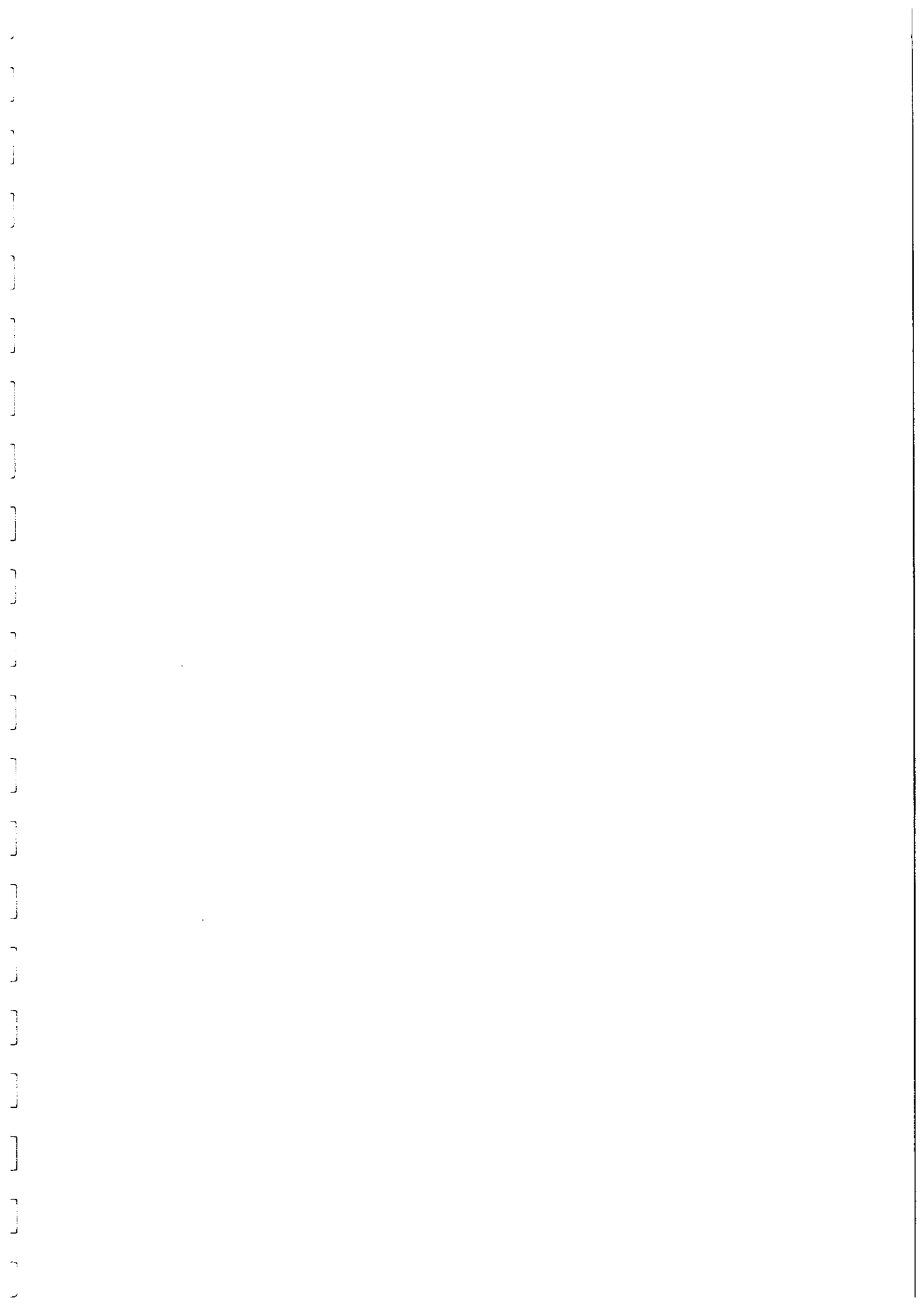
Stoer, Stephen, e Araújo, Helena Costa, (2000), *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia*. Lisboa: IIE.

Stoer, Stephen.R. e Luiza Cortesão (1999), *Levantando a pedra*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, Sthephen R., e Cortesão, Luiza (1995), «Critical inter/multicultural education and the process of transnationalization. A view from the semiperiphery», *Journal of Education Policy*, 1995, vol.10, Nº4, 373-384.

Stoer, S. R., e Magalhães, A. M. (2001) “A Incomensurabilidade da Diferença e o Anti-anti-etnocentrismo” in David Rodrigues, *A Educação e a Diferença*. Porto: Porto Editora.

Stoer, Stephen R. e Magalhães, António M. (2002), «The Reconfiguration of the Modern Social Contract, New Forms of Citizenship and Education», *European Educational Research Journal*, vol. 1, 4, 692-704.



Stoer, Stephen, e Araújo, Helena Costa, (2000), *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia*. Lisboa: IIE.

Stoer, Stephen.R. e Luiza Cortesão (1999), *Levantando a pedra*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, Sthephen R., e Cortesão, Luiza (1995), «Critical inter/multicultural education and the process of transnationalization. A view from the semiperiphery», *Journal of Education Policy*, 1995, vol.10, Nº4, 373-384.

Stoer, S. R., e Magalhães, A. M. (2001) “A Incomensurabilidade da Diferença e o Anti-anti-etnocentrismo” in David Rodrigues, *A Educação e a Diferença*. Porto: Porto Editora.

Stoer, Stephen R. e Magalhães, António M. (2002), «The Reconfiguration of the Modern Social Contract, New Forms of Citizenship and Education», *European Educational Research Journal*, vol. 1, 4, 692-704.

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade do Porto

PROGRAMA

***Socioantropologia do Desenvolvimento e da
Cultura***

(Disciplina do 3º ano da Licenciatura em Ciências da Educação)

(2002-2003)

Enquadramento e Objectivos

1. Esta disciplina desenvolve-se, tal como as outras do 3º ano, como intento de ligação entre os primeiros dois anos da Licenciatura (constituídos por disciplinas-base das Ciências da Educação) e o 4º ano da Licenciatura (ano de operacionalização do projecto de formação de cada licenciando com base nos conhecimentos adquiridos).
2. A disciplina aborda teorias antropológicas e sociológicas do desenvolvimento e da cultura, sendo o seu objectivo mais geral mobilizar, aprofundar e articular conhecimentos desenvolvidos sobretudo nas disciplinas de Introdução às Ciências Sociais e Sociologia da Educação.
3. A perspectiva adoptada pela disciplina enfatiza uma compreensão dos efeitos do impacto da globalização sobre a sociedade portuguesa, sendo este impacto relacionado não só com educação escolar, mas também com a educação permanente e tendo em conta os seus efeitos sobre os diferentes sectores e as diferentes idades da nossa população.

Temática

Esta disciplina aborda os três conceitos centrais de *tradição*, *modernidade* e *pós-modernidade* através de teorias e trabalhos empíricos realizados nos domínios, sobretudo, da Sociologia e da Antropologia da Educação. Desenvolve-se um enquadramento de reflexão sobre os efeitos do fenómeno da globalização ao nível das políticas educativas e sociais e os efeitos destas nas práticas educativas e sociais.

Pormenorização dos Conteúdos do Programa

O calendário anual de actividades académicas prevê (normalmente) a realização de aulas durante 24 semanas. Assim, ao longo de 20 semanas são abordados 9 temas apresentados no seguinte Quadro Síntese (as semanas restantes são aproveitadas a] para a preparação de um dos momentos de avaliação e b] para pausas imprevistas).

Quadro Síntese dos Temas

Tema 1: "As Implicações da Globalização no Saber"
Tema 2: "A Tradição e a Modernidade"
Tema 3: "As Consequências da Modernidade"
Tema 4: "O Debate sobre a Pós-Modernidade"
Tema 5: "‘Nós e Eles’ - Universalismo vs. Relativismo Cultural"
Tema 6: "A cultura como prática social"
Tema 7: "O Processo de Construção de Identidades numa Era de Transição: o papel da educação"
Tema 8: "Estrutura e Cultura: A Mente Cultural e a Centralidade da Cultura Nacional <i>versus</i> hibridismo e mestiçagem"
Tema 9: "Desenvolvimento e Cultura: o papel da educação"

Os temas serão desenvolvidos em aulas teóricas e práticas. As segundas terão como objectivo principal aprofundar conceitos e temáticas apresentados nas aulas teóricas.

Tema 1: "As Implicações da Globalização no Saber"

Bibliografia:

*Archer, Margaret (1990) "Sociology for One World: Unity and Diversity", *International Sociology*, 6, 2, 131-147.

*Gentili, Pablo (1995) "A McDonaldização da Escola", in Marisa Vorraber Costa (org.) *Escola Básica na Virada do Século*, Porto Alegre, FAGED/UFRGS, 21-29.

*Giroux, Henry A. (1995) "A Disneyzação da Cultura Infantil", Tomas Tadeu da Silva e António Flávio Moreira (orgs.), *Territórios Contestados*, Petrópolis: Editora Vozes, 49-81.

*Hirst, Paul e Thompson, Grahame (1998). "Introdução: Globalização - um mito necessário?", primeiro capítulo do livro *Globalização em Questão*, Petrópolis: Editora Vozes, 13-38.

*Santos, B. Sousa (1995) "Globalização, Estados-Nações e Campo Jurídico: da Diáspora Jurídica ao Ecumenismo Jurídico", Capítulo 4 do livro *Toward a New Common Sense, Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*, Londres: Routledge (texto policopiado).

Castells, Manuel (1996) *The Information Age: Economy, Society and Culture: the Rise of the Network Society*. Oxford: Blakwell Publishers

Tema 2: "A Tradição e a Modernidade"

Bibliografia:

Beck, Ulrich, Giddens, Anthony e Lash, Scott (1994) *Reflexive Modernization - politics, tradition and aesthetics in the modern social order*, Cambridge: Polity Press.

Giddens, Anthony (1990) *As Consequências da Modernidade*, Lisboa: Celta (1992).

Leigh, Mike (1996) "Segredos e Mentiras" (Vídeo).

*Lopes, João Teixeira (1997) "Antropologia e Sociologia: duas disciplinas em diálogo", in Vítor Oliveira Jorge e Raúl Iturra (orgs.), *Recuperar o Espanto: o Olhar da Antropologia*, Porto: Edições Afrontamento.

Pinto, José Fernando Cabral (1996) *A Formação do Homem no Projecto de Modernidade*, Edições Instituto Jean Piaget.

Silva, Augusto Santos (1994) "Alguns Temas para Pensar a Mudança Social", *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 105-128.

Tema 3: "As Consequências da Modernidade"

Bibliografia:

*Alexander, Jeffrey C. (1996) "Critical Reflections on 'Reflexive Modernization'", *Theory, Culture & Society*, 13, 4, 133-138.

*Beck, Ulrich (1992) *Risk Society, Towards a New Modernity*, Londres: Sage, 87-90.

Bonal, Xavier e Rambla, Xavier (1998) "A Importância da Reflexividade na Sociologia da Educação", *Educação, Sociedade & Culturas*, 9, 141-156.

*Giddens, Anthony (1990) *As Consequências da Modernidade* Lisboa: Celta (1992).

Giddens, Anthony (1991) *Modernidade e Identidade Pessoal*, Lisboa: Celta (1994).

Hargreaves, Andy (1994) *Changing Teachers, Changing Times*, Londres: Cassell (existe tradução portuguesa - Editor McGraw Hill).

Tema 4: "O Debate sobre a Pós-Modernidade"

Bibliografia:

Giddens, Anthony (1990) *As Consequências da Modernidade* Lisboa: Celta (1992)

*Harvey, David (1989) *Condição Pós-Moderna*, São Paulo: Edições Loyola (1992).

*Santos, Boaventura Sousa (1988) "O Social e o Político na Transição Post-Moderna", *Comunicação e Linguagem*, 6/7.

*Magalhães, António M. (1995) "A Escola na Transição Pós-Moderna", *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, 97-123.

Magalhães, António M. (1998) *A Escola na Transição Pós-Moderna*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

*Silva, Tomaz Tadeu da (1995) "Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna", *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, 125-142.

*Touraine, Alain (1990) "Uma Visão Crítica da Modernidade", Comunicação apresentada no XVI Congresso da ISA, Madrid.

Tema 5: "Nós e Eles" - Universalismo vs. Relativismo Cultural

Bibliografia:

Bullivant, Brian M. (1981) *The Pluralist Dilemma in Education: six case studies*, Sydney: George Allen & Unwin.

*Cortesão, Luiza e Stoer, Stephen R. (1996) "A Interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte entre Culturas", *Inovação*, 9, 1 e 2, 35-52.

*Geertz, Clifford (1985) "Anti Anti-Relativismo", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 8, 3, 5-19.

Joffe, Roland (s/d) "A Missão" (Video).

*Mohanty, S.P. (1989) "Us and Them: On the Philosophical Bases of Political Criticism", *Yale Journal of Criticism*, 2,2, 1-31.

*Rorty, Richard (2000) "Sobre o Etnocentrismo: Uma Resposta a Clifford Geertz", *Educação, Sociedade & Culturas* 13, 213-223

*Rowland, Robert (1987) *Antropologia, História e Diferença - alguns aspectos*, Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura Sousa (1997) "Por uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32.

*Shweder, Richard A. (1997) "A Revolta Romântica da Antropologia contra o Iluminismo", *Educação, Sociedade & Culturas*, 8, 135-188.

*Spiro, Melford E. (1998) "Algumas Reflexões sobre o Determinismo e o Relativismo Culturais com Especial Referência à Emoção e à Razão", *Educação, Sociedade & Culturas*, 9, 197-230.

*Stoer, Stephen R. (1994) "Construindo a Escola Democrática através do Campo da Recontextualização Pedagógica", *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.

*Stoer, Stephen R. e Magalhães, António M (2001), "A Incomensurabilidade da Diferença e o Anti-anti-etnocentrismo"

in David Rodrigues, *Educação e Diferença: Valores para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Tema 6: "A cultura como prática social"

Bibliografia:

Costa, Catarina Alves (s/d), "A Senhora da Aparecida" (vídeo).

*Mohanty, S.P. (1989) "Us and Them: On the Philosophical Bases of Political Criticism", *Yale Journal of Criticism*, 2,2, 1-31.

Shweder, Richard A. (1997) "A Revolta Romântica da Antropologia contra o Iluminismo", *Educação, Sociedade & Culturas*, 8, 135-188.

*Wallerstein, Immanuel (1990) "Culture as the Ideological Battleground of the Modern World System", in Mike Featherstone (org.) *Global Culture*, Londres: Sage, 31-55. (ver também, no mesmo livro, Boyne, Roy, "Culture and the World System", 57-62; e Wallerstein, Immanuel, "Culture is the World System: A Reply to Boyne", 63-66).

*Stoer, Stephen R. e Magalhães, António M (2001), "A Incomensurabilidade da Diferença e o Anti-anti-etnocentrismo" in David Rodrigues, *Educação e Diferença: Valores para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Tema 7: "O processo de construção de identidades numa era de transição"

Bibliografia:

Dubar, Claude (2000), *La Crise des identités*. Paris: PUF

Figgis, Mike (1996) "Morrer em Las Vegas", Coleção Atalanta Films (Vídeo).

Giddens, Anthony (1994), *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.

Giddens, Anthony (1995), *Transformações da intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta Editores.

*Magalhães, António M. (2001), "O Síndrome de Cassandra: Reflexividade, a Construção de Identidades Pessoais e a Escola" in Stephen Stoer e Luiza Cortesão e José Alberto Correia (orgs.), *Da Crise da Educação à Educação da Crise: Educação e a Transnacionalização dos Mecanismos de Regulação Social*. Porto: Edições Afrontamento.

Magalhães, António M. (2001a), "A Construção das Identidades Pessoais na Era do Ornitorrinco" in Stephen Stoer e Luiza Cortesão, *Navegando à Bolina*, Porto: Edições Afrontamento. (No prelo)

McCarthy, Cameron (1990)
Race and Curriculum - social inequality and the theories and politics of difference in contemporary research on schooling
Londres: Falmer Press (capítulo 6: "Racial Inequality and the Challenge of Educational Reform"). (*Racismo y Curriculum*, Madrid: Ediciones Morata, 1993)

Sarup, Madan (1996), *Identity, Culture and the Postmodern World*. Edimburgo: Edinburgh University Press

Tema 8: "Estrutura e Cultura: A Mente Cultural e a Centralidade da Cultura Nacional *versus* hibridismo e mestiçagem"

Bibliografia:

Almeida, Miguel Vale de Almeida (2000) "Saudades de si mesmo'. Hibridismo/miscigenação/mestiçagem e identidade nacional", comunicação proferida no Congresso Portugal-Brasil Ano 2000, Seminário de Sociologia e de Antropologia, Recife, 28-30 de Setembro.

Almeida, Miguel Vale de Almeida (2000), *Um Mar da Cor da Terra: raça, cultura e política da identidade*, Oeiras: Celta Editora

Castelo, Cláudia (1998) *O Modo Português de Estar no Mundo: o Luso-tropicalismo e a ideologia Colonial Portuguesa (1933-1961)*, Porto: Edições Afrontamento.

Hall, Stuart (1997), *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Tema 9: "Desenvolvimento e Cultura: o papel da educação"

Arrighi, Giovanni (1998) "A ilusão desenvolvimentista: uma reconceitualização da semiperiferia", 5º capítulo do livro *A Ilusão do Desenvolvimento*, Petrópolis: Editora Voz, 207- 252.

Enguita, Mariano Fernandez (1996) "Etnicidade e Escola: o caso dos ciganos", *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 7-46.

*Magalhães, António M. (2001), "O Síndrome de Cassandra: Reflexividade, a Construção de Identidades Pessoais e a Escola" in Stephen Stoer e Luiza Cortesão e José Alberto Correia (orgs.), *Da Crise da Educação à Educação da Crise: Educação e a Transnacionalização dos Mecanismos de Regulação Social*. Porto: Edições Afrontamento. (No prelo)

Santos, Boaventura Sousa (1994) *Pela Mão de Alice*, Porto: Edições Afrontamento

Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena C. (2000) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*. Lisboa: IIE

Stoer, Stephen R. e Cortesão, Luiza (2000) "*Levantando a Pedra*". *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Práticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento

Colectânea:

A colectânea que segue está organizada de acordo com a ordem da utilização dos textos nas aulas. Incluem-se sobretudo textos de língua inglesa ou de edição brasileira, muitas vezes difíceis de encontrar em Portugal.

1. Arrighi, Giovanni (1998) "A ilusão desenvolvimentista: uma reconceituação da semiperiferia", 5º capítulo do livro *A Ilusão do Desenvolvimento*, Petrópolis: Editora Voz, 207- 252.
2. Alexander, Jeffrey C. (1996) "Critical Reflections on 'Reflexive Modernization'", *Theory, Culture & Society*, 13, 4, 133-138.
3. Archer, Margaret (1990) "Sociology for One World: Unity and Diversity", *International Sociology*, 6, 2, 131-147 (tradução portuguesa).
4. Beck, Ulrich (1992) *Risk Society, Towards a New Modernity*, Londres: Sage, 87-90.
5. Geertz, Clifford (1985) "Anti Anti-Relativismo", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 8, 3, 5-19.
6. Gentili, Pablo (1995) "A McDonaldização da Escola", in Marisa Vorraber Costa (org.) *Escola Básica na Virada do Século*, Porto Alegre, FAGED/UFRGS, 21-29.
7. Giroux, Henry A. (1995) "A Disneyzação da Cultura Infantil", Tomas Tadeu da Silva e António Flávio Moreira (orgs.), *Territórios Contestados*, Petrópolis: Editora Vozes, 49-81.
8. Harvey, David (1989) *Condição Pós-Moderna*, São Paulo: Edições Loyola (1992) (extractos).
9. Hirst, Paul e Thompson, Grahame (1998) "Introdução: Globalização - um mito necessário?", primeiro capítulo do livro *Globalização em Questão*, Petrópolis: Editora Vozes, 13-38.
10. Mohanty, S.P. (1989) "Us and Them: On the Philosophical Bases of Political Criticism", *Yale Journal of Criticism*, 2,2, 1-31.
11. Rowland, Robert (1987) *Antropologia, História e Diferença - alguns aspectos*, Porto: Edições Afrontamento.
12. Santos, Boaventura Sousa (1988) "O Social e o Político na Transição Post-Moderna", *Comunicação e Linguagem*, 6/7.

13. Santos, B. Sousa (1995) "Globalização, Estados-Nações e Campo Jurídico: da Diáspora Jurídica ao Ecumenismo Jurídico", Capítulo 4 do livro *Toward a New Common Sense, Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*, Londres: Routledge (texto policopiado).

14. Touraine, Alain (1990) "Uma Visão Crítica da Modernidade", Comunicação apresentada no XVI Congresso da ISA, Madrid.

15. Wallerstein, Immanuel (1990) "Culture as the Ideological Battleground of the Modern World System", in Mike Featherstone (org.) *Global Culture*, Londres: Sage, 31-55. (ver também, no mesmo livro, Boyne, Roy, "Culture and the World System", 57-62; e Wallerstein, Immanuel, "Culture is the World System: A Reply to Boyne", 63-66).

Outra Bibliografia:

Augé, Marc (1992) *Não-Lugares, Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*, Lisboa: Bertrand Editora.

Castells, Manuel, (1997a) *The Information Age: Economy, Society and Culture (vol II): The Power of Identity*. Oxford: Blackwell Publishers.

Iturra, Raul (1990) *A Construção Social do Insucesso Escolar*, Lisboa: Edições Escher.

Magalhães, António (1996) Recensão do livro de António Nóvoa, Marc Dapaepe e Erwin V. Johanningmeier (orgs), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives, Pedagogica Histórica: International Journal of History of Education*, Supplementary Series Volume I, Gent, 1995, *Educação, Sociedade & Culturas*, 5, 233-240.

Morrow, Raymond e Torres, Carlos Alberto (1996) *Teoria Social e Educação*, Porto: Edições Afrontamento.

Reis, Filipe M. (1995b) "Saberes e Contextos de Aprendizagem: Práticas Escolares e Usos Quotidianos da Escrita", *Texto de Síntese das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*, Departamento de Antropologia, ISCTE, Lisboa.

Santos, Boaventura Sousa (1991) "Subjectividade, Cidadania e Emancipação", *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 32, 135-191.

Santos, Boaventura Sousa (1995) *Toward a New Common Sense - law, science and politics in the paradigmatic transition*, Londres: Routledge.

Somers, Margaret R., and Gibson, Gloria D. (1996), «Reclaiming the Epistemological "Other": Narrative and the Social Constitution of Identity», in Craig Calhoun (ed.), *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.

Silva, Augusto Santos (1994) *Tempos Cruzados - um estudo interpretativo da cultura popular*, Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, Stephen R. (1992) "A Reforma Educativa e a Formação Inicial e Contínua de Professores em Portugal: Perspectivas Inter/Multiculturais", in António Nóvoa e Thomas S. Popkewitz (orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: EDUCA, 71-81

Stoer, Stephen R. (1993) Recensão do livro de Filipe Reis, *Educação, Ensino e Crescimento*, Lisboa: Escher, 1991, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 37, 173-177.

Grupos de Leitura

Para dinamizar as aulas práticas, o docente da cadeira pode recorrer a "grupos de leitura". Este dispositivo terá os seguintes objectivos e características:

1. Objectivo: participação fundamentada dos estudantes nas aulas através de trabalhos de leitura e discussão de textos e obras fundamentais.
2. Cada grupo de leitura é constituído por dois/três alunos que têm de ler, cada um, uma obra diferente sobre o mesmo assunto/tema.
3. Cada elemento do grupo de leitura, além de ler a obra que lhe foi distribuída, preparará uma *nota de leitura colectiva* (com os outros elementos do grupo) para distribuir aos colegas da cadeira.
4. Cada grupo prepara uma exposição e anima um debate na aula em torno das questões que considera mais importantes (interessantes, significativas, polémicas, etc.) do conjunto das obras lidas.
5. Para cada conjunto de obras distribuídas a um grupo de leitura *deverá ser elaborado um pequeno roteiro*, tendo como finalidade facilitar a sua discussão colectiva.

Prevê-se que os temas sobre os quais os Grupos de Leitura trabalharão serão: A) "As Consequências da Modernidade" e B) "Nós e Eles" - Universalismo vs. Relativismo Cultural.

Avaliação:

1. Considerando que a avaliação deverá:

- fornecer indicações sobre o grau de consecução dos objectivos finais que se pretendem atingir através da frequência da cadeira;
- evidenciar quais os saberes mais relevantes propostos pelo programa;
- constituir ela própria um instrumento de aprendizagem, na medida em que potencialmente desencadeia uma reflexão sobre questões que surgem aparentemente dispersas ao longo do programa.

A. Haverá um primeiro momento de avaliação que será constituído ou por um ensaio individual (ou com outro colega, no máximo) ou por uma ficha de leitura (que terá uma natureza comparativa, envolvendo, por exemplo, o confronto entre pelo menos duas obras) que deverá ser apresentado até ao fim do mês de Março. O ensaio ou a ficha de leitura serão baseados numa lista de temas e/ou obras proporcionadas pelo docente da disciplina ou num tema/obras escolhido(s) pelo(s) próprio(s) alunos.

Este ensaio/ficha de leitura terá o peso de 50% na avaliação final. É concebido como um contributo para actividades de investigação e de formação profissional, e tem como um dos seus objectivos mais importantes instigar o aprofundamento dos conteúdos dos primeiros temas do programa.

B. Haverá um segundo momento de avaliação que assumirá a forma de uma **síntese da disciplina** com as seguintes características:

- . tempo de realização = 2 horas
- . âmbito: os temas respeitarão as matérias tratadas quer nas teóricas, quer nas práticas
- . condições de realização: trabalho individual com possibilidade de consulta.

Este momento de avaliação terá um peso de 50% na avaliação final. Um dos objectivos mais importantes desta prova é promover uma reflexão, pela parte dos estudantes, do programa científico como um todo.

C. Ficará ao critério do professor a atribuição de 1 ou 2 valores em função da participação (qualitativa) verificada ao longo do ano.

2. Os estudantes poderão optar pela avaliação através de exame. Todos aqueles que não entregarem, no prazo estabelecido, o ensaio/ficha de leitura ficarão automaticamente obrigados a este tipo de avaliação.

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Licenciatura em Ciências da Educação
3º Ano

Disciplina:
Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura
(Síntese)

Docente: António M. Magalhães

02.05.23

Das seguintes questões responda **apenas a uma**.

1. Considere os seguintes extractos:

Extracto 1:

«O objectivo último do discurso igualitarista é ele próprio global. A globalização está agora a gerar agentes sociais de dimensões sem precedentes (os movimentos da paz, o feminismo, os Amigos da Terra). O objectivo da sociologia internacional é o da mobilização da Humanidade como se esta fosse um agente social consciente. O que os ecologistas fizeram pela protecção do mundo natural só os sociólogos podem tentar fazer em relação à mais perigosa e em perigo das espécies.» (Archer, 1991: 146).

Extracto 2:

«Um efeito-chave do conceito de globalização tem sido o de paralisar estratégias nacionais de reformas radicais, de considerá-las inviáveis diante do julgamento e da sanção dos mercados internacionais. Se, no entanto, encararmos as mudanças económicas mais complexas e mais ambíguas que os partidários extremados da globalização discutem, a possibilidade de estratégia política e de acção para um controlo nacional e internacional de economias de mercado, com o objectivo de fomentar metas sociais, existe» (Hirst e Thompson, 1998: 14).

Discuta o conceito de **globalização**, esclarecendo as eventuais oposições entre as perspectivas presentes nos extractos fornecidos (embora não tenha, na sua discussão, de se limitar a elas).

2. Considere o seguinte texto:

«Com o advento da modernidade (...) a reflexividade (...) é introduzida na própria base de reprodução do sistema, de tal modo que o pensamento e a acção são constantemente refractados um sobre o outro. (...) A reflexividade da vida social moderna consiste no facto de as práticas sociais serem constantemente examinadas e reformadas à luz da informação adquirida sobre essas mesmas práticas, alterando assim constitutivamente o seu» (Giddens, 1996: 25-6).

Esclareça o conceito central presente neste extracto. Poderá fazê-lo servindo-se (ou exemplificando através) da discussão das questões que foram objecto de análise ao longo do ano, como tradição e mudança social, formação das identidades, as transformações da intimidade ou a emergência de novas formas de sociabilidade.

3. Considere o seguinte texto:

«A escola tem primeiro que investigar muito a sério as categorias culturais do povo local antes de ensinar o conhecimento da burguesia que não diz respeito ao entendimento de uma mente que crê»(Iturra, 1990)

Colocando-se na perspectiva de R. Shweder leia de novo a afirmação de Iturra. Faça a sua interpretação.

Depois, coloque-se na perspectiva de de M. Spiro e comente o mesmo extracto.

4. Considere o seguinte texto:

«Em educação, os efeitos (da) 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 diferentes autores, em diferentes perspectivas, sobretudo ao nível das teorias da reprodução. (...) Oferecer as mesmas propostas educativas a alunos culturalmente diversificados significa contribuir para a exclusão de muitos deles (...)» (Cortezão e Stoer, 1996).

Comente as afirmações contidas neste extracto, posicionando-se, a partir dos conceitos e problemáticas desenvolvidas na disciplina, a propósito da relação da instituição escolar com a “diferença”.

As suas respostas serão avaliadas a partir dos seguintes critérios:

- * rigor dos conceitos
- * articulação crítica dos mesmos
- * problematização pessoal das questões

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Licenciatura em Ciências da Educação 3º Ano

Disciplina: Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura (Exame)

Duração da Prova: 3 horas

Docente: António M. Magalhães

02.09.17

(PROVA SEM CONSULTA)

Das quatro questões seguintes responda **apenas a duas**.

1. Considere o seguinte texto:

A. Giddens refere-se à **modernização radicalizada** quando pretende dar conta dos actuais desenvolvimentos da modernidade. Por outro lado, Boaventura de Sousa Santos afirma que o conceito de **pós-modernidade**, embora seja «inadequado», «(...) à falta de melhor, é um nome autêntico na sua inadequação» (Santos 1988: 26).

Faça um comentário crítico a este diferente posicionamento dos autores.

2. Considere o seguinte texto

«O intercultural, em última instância, corresponde a uma atitude, a um prospectivar de uma nova sociedade que poderemos chamar de pós-moderna, de integração das diferenças como riqueza cultural e não como patologia social e como segregação. A multiculturalidade é um facto social. O intercultural corresponde a uma política, a uma pedagogia, a uma atitude, a uma construção a edificar para uma escola mais democrática e para uma sociedade da não uniformização do cidadão como moeda única, por um lado, e para a não reprodução eterna do governo ditatorial dos estratos dominantes sobre os dominados»

Ricardo Vieira,
«Mentalidades, Escola e pedagogia intercultural»
Educação Sociedade & Culturas, 4, 127-147

Relacione o conteúdo deste texto com as teses de H. Giroux sobre a *disneyzação da cultura infantil* e/ou de P. Gentili sobre a *mcdonaldização da Escola* e teça algumas considerações sobre a possibilidade de integrar as diferenças como riqueza cultural na chamada sociedade pós-moderna.

3. Considere o seguinte texto:

«Numa tentativa de aceitar o princípio da relatividade sem ser relativista, Margaret Archer defende que a sociologia internacional deve promover a comunicação através de culturas na base de uma 'racionalidade transcultural' (1991), racionalidade essa que é, ao mesmo tempo, anti-positivista, rejeitando a universalidade da Razão e do Iluminismo, e anti-idealista, rejeitando o idealismo cultural de muitas teorias pós-modernistas. A racionalidade transcultural de Archer promove a tradução de culturas na base de uma agência humana específica que é histórica e comparativa»

Luíza Cortesão e Stephen Stoer, «A Interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte Entre Culturas»
Inovação, 9, 1 e 2, 35-52.

O que significa «aceitar o princípio da relatividade sem ser relativista»? Como pode a «racionalidade transcultural promover a «tradução de culturas»? Em que medida é que a «tradução de culturas» se pode relacionar com o sucesso escolar?

4. Considere o seguinte texto:

«Há (...) uma distância enorme entre as experiências actualmente proporcionadas pela escola e pelo currículo e as características culturais de um mundo social radicalmente transformado pela emergência de novos movimentos sociais, pela afirmação de identidades culturais subjugadas, pelas lutas contra o patriarcado, pelos conflitos entre poderes imperialistas e resistências pós-coloniais, pelo processo de globalização e pela generalização dos novos meios e técnicas de comunicação. No novo mapa cultural traçado pela emergência de uma multiplicidade de actores sociais e por um ambiente tecnicamente modificado, a educação institucionalizada e o currículo continuam a reflectir, anacronicamente, os critérios e parâmetros de um mundo social que não mais existe.»

Tomaz Tadeu da Silva,
«Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna»,
Educação Sociedade & Culturas, 3

Discuta o teor das transformações referidas no texto, relacionando-as, por um lado, com o processo de globalização, por outro, com a escola enquanto instituição de matriz moderna.

As suas respostas serão avaliadas a partir dos seguintes critérios:

- * rigor dos conceitos
- * articulação crítica dos mesmos
- * problematização pessoal das questões
- * pertinência da resposta em relação à questão posta