

GULIVER ENTRE GIGANTES

Na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação?*

Luiza Cortesão**

Em 1995 Boaventura de Sousa Santos analisou características do que considerou serem seis lugares estruturais das sociedades capitalistas no sistema mundial. Desses lugares estruturais não faz parte a escola. No presente texto, discute-se se a escola pelas características das suas dimensões pode, ou não, ser vista também como um lugar estrutural.

Palavras-chave: lugar estrutural, estrutura-agência, educação tradicional, educação multicultural crítica, emancipação

Staf Callewaert, num longo artigo em que compara a «Teoria Crítica de Frankfurt e a Sociologia de Pierre Bourdieu» (1999), começa provocatoriamente por afirmar que educação é algo «que já não existe». E, recordando que Philippe Ariès sugere que «a educação foi inventada», afirma: «Agora estamos confrontados com a ideia de que a educação abandonou a cena de novo, sendo substituída por um conjunto de funcionários do aparelho» (*ibidem*: 118). Mais adiante argumenta que

pode localizar-se o campo da educação no âmbito do campo do poder que é constituído pelos restantes poderes. Mais precisamente, ele pode localizar-se no subespaço dominante da produção cultural. Mas este subespaço de dominação cultural tem uma posição subordinada relativamente à posição dominante superior que é detida pelas posições do poder político e económico. (*ibidem*: 121, tradução da autora)

* Este artigo foi publicado originalmente em 2001, como capítulo no livro organizado por Stoer, Cortesão e Correia, *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*, pertencente à coleção «A Sociedade Portuguesa Perante os Desafios da Globalização», dirigida por Boaventura de Sousa Santos. A ESC agradece a Luiza Cortesão, a Boaventura de Sousa Santos e às Edições Afrontamento a permissão de republicação (versão revista).

** CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

e acrescenta que

se a educação participa no campo do poder de uma forma subordinada à produção cultural, encontramos-a mais com função de implementação do que com função de invenção ou criação. *A cultura não é criada pelo sistema educativo* [sublinhado nosso]. É somente transmitida por ele (...). As agências e agentes envolvidos no campo da educação trabalham com instrumentos emprestados e por delegação (...); não criam cultura, distribuem-na (...). Existem por delegação. (*ibidem*: 121, tradução da autora)

Por sua vez, Boaventura de Sousa Santos, ao analisar o problema das relações entre estrutura e agência na sociedade capitalista, identificou, em trabalhos anteriores, a existência do que designou como quatro lugares estruturais. Em *Toward a New Common Sense* (1995), Sousa Santos reelaborou esta ideia e propôs a existência de mais dois lugares que considerou também estruturais. E, assim, passaram a ser seis os lugares por ele tomados como podendo desempenhar um papel significativo na construção de relações sociais: o *espaço doméstico* («conjunto de relações sociais de produção e reprodução da domesticidade e parentesco»); o *espaço de produção* («conjunto de relações sociais agrupadas em torno da produção de trocas económicas, processos de trabalho e relações de produção»); o *espaço do mercado* («conjunto de relações sociais de distribuição e consumo de troca de valores»); o *espaço da comunidade* («conjunto de relações sociais agrupadas em torno da produção e reprodução de territórios físicos e simbólicos e de identidades e identificações comuns»); o *espaço da cidadania* («conjunto de relações sociais que constituem a “esfera pública”»); e, finalmente, o *espaço mundial* («soma total de efeitos pertinentes das relações sociais através da qual a divisão de trabalho é produzida e reproduzida») (Santos, 1995: 420-421).

Para Sousa Santos, os *lugares estruturais* são assim, como atrás se afirma, os espaços onde se produzem práticas sociais específicas que se poderão caracterizar, como ele próprio diz, como um «conjunto de relações sociais cujas contradições internas asseguram uma dinâmica endógena específica». São, deste modo, explica ainda Santos, «campos de interacções, identificáveis através das relações complexas que estabelecem com seis dimensões: acção social, instituições, dinâmicas de desenvolvimento e de articulação, formas de poder, formas legais e formas epistemológicas» (1995: 420).

Valorizando a importância que assumem para a caracterização das sociedades capitalistas as dimensões relativas ao poder político, ao poder legal e aos aspectos epistemológicos da produção de conhecimento, o autor começa por afirmar neste seu texto que, por exemplo, se poderão identificar seis formas básicas de produção de poder articuladas de um modo específico, originando assim «formas de poder que, embora inter-relacionadas, são estruturalmente autónomas» (*ibidem*: 416); encontram-se também seis modos básicos de formas de direito, articuladas de forma específica; e podem também identificar-se, relativamente a questões epistemológicas,

«seis modos básicos de produção de conhecimento» (*ibidem*: 416). Para além de caracterizar os seis lugares, ou espaços, estruturais através das formas de poder, das formas de direito e das formas epistemológicas que os informam e caracterizam, Sousa Santos refere também, tal como anteriormente se mencionou, mais outras dimensões, através das quais os seis lugares estruturais revelam características específicas. São elas: a *unidade de prática social* que é

a dimensão activa do lugar estrutural, o princípio maior da organização da acção colectiva e individual, o principal critério de identidade e identificação de grupos individuais e sociais implicados em relações sociais que se constituem nesse lugar estrutural específico (*ibidem*: 421-422);

a *dimensão institucional* que diz respeito

à organização da repetição em sociedade, ou seja, às formas, padrões, procedimentos, aparelhos ou esquemas que organizam o fluxo constante de relações sociais em sequências repetitivas, rotinizadas e normalizadas, mediante as quais os padrões de interacção se desenvolvem e são «naturalizados» como sendo necessários, insubstituíveis e do senso comum (*ibidem*: 423);

a *dinâmica de desenvolvimento*, que diz respeito à

direcção da acção social, o princípio local da racionalidade que define e gradua a pertença das relações sociais a um dado local estrutural. (*ibidem*: 423)

A identificação e caracterização dos lugares estruturais poderá assim fazer-se através da análise da relação que cada um deles estabelece com as diferentes dimensões acima referidas. É isto que Sousa Santos expressa através de um quadro que se reproduz aqui (Quadro 1) cuja organização esclarece claramente esta forma de identificação. De facto, se, por exemplo, se considerar a dimensão «unidade de prática social», é bem evidente que no espaço doméstico ela se manifesta através de questões relacionadas com o género e com as gerações, enquanto que no espaço de produção será observável através de classes, no espaço do mercado, por seu turno, manifestar-se-á através do consumo; de forma idêntica, é através de questões de etnicidade, raça, nação, povo e religião que surge na comunidade, e assim sucessivamente. O mesmo acontece com o casamento, a família e o parentesco, que constituem resultados das instituições a nível do espaço doméstico, enquanto que, a nível de produção, as instituições que marcam presença são a fábrica e a empresa.

Se agora se ler este quadro segundo o outro eixo, encontrar-se-á explicitada toda uma caracterização de cada lugar estrutural pelas particularidades que especificamente ele assume, relativamente a cada uma das dimensões que estão a ser consideradas. Assim, poder-se-á descrever, por exemplo, o lugar *estrutural mundial* como aquele: em que a acção social tem

como base a existência do Estado-nação; em que as instituições que existem e funcionam em relação a ele e no seu espaço são os sistemas inter-Estados, as agências de associações internacionais regulamentadas por tratados internacionais; em que a *dinâmica de desenvolvimento* é marcada pela maximização da eficácia e o poder decorre da existência de trocas desiguais.

QUADRO 1
Mapa de estrutura-agência das sociedades capitalistas no sistema mundial

| Dimensões | Unidade de Prática Social | Instituições | Dinâmica do Desenvolvimento | Forma de Poder | Forma de Direito | Forma Epistemológica |
|----------------------|--|--|---|------------------------------------|-------------------------------|--|
| Espaço Doméstico | Diferença sexual e geracional | Casamento, família, parentesco | Maximização da afetividade | Patriarcado | Direito doméstico | Familismo, cultura familiar |
| Espaço de Produção | Classe, natureza como «natureza capitalista» | Fábrica, empresa | Maximização do lucro e da degradação da natureza | Exploração, «natureza capitalista» | Direito da produção | Produtivismo, tecnologismo, formação profissional, cultura empresarial |
| Espaço de Mercado | Cliente-consumidor | Mercado | Maximização da utilidade e maximização da mercadorização das necessidades | Fetichismo das mercadorias | Direito da troca | Consumismo, cultura de massas |
| Espaço de Comunidade | Etnicidade, raça, nação, povo, religião | Comunidade, vizinhança, região, organizações populares de base, Igreja | Maximização da identidade | Diferenciação desigual | Direito da comunidade | Conhecimento local, cultura da comunidade e tradição |
| Espaço de Cidadania | Cidadania | Estado | Maximização da lealdade | Dominação | Direito territorial (estatal) | Nacionalismo educacional e cultural, cultura cívica |
| Espaço Mundial | Estado-nação | Sistema inter-estatal, organismos e associações internacionais – tratados internacionais | Maximização da eficácia | Troca desigual | Direito sistémico | Ciência, progresso universalístico, cultura global |

Fonte: Santos, 1995: 417.

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

No entanto, no âmbito da educação, a relação estrutura/agência é constantemente evocada de diferentes modos e a diferentes níveis, sendo, como se sabe (de acordo com diferentes posições teóricas), lida de formas que vão desde a crença na possibilidade quase ilimitada numa agência, até demonstrações de que existirá uma determinação absoluta dos efeitos da educação por parte das estruturas (Bourdieu & Passeron, 1970; Althusser, 1974). É que, relativamente à educação e à formação, neste debate, entre outros aspectos (todos eles significativos, a diferentes níveis), joga-se a identificação não só de papéis, mas também da própria razão de ser (profissional) dos actores sociais que nelas trabalham. Justifica-se, assim, o facto de se tratar de uma questão que tem sido objecto de muitas análises e controvérsias.

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

Mas antes de se prosseguir num tipo de reflexão semelhante à que Sousa Santos propôs no seu quadro, será também importante recordar que é bastante consensual admitir-se que o domínio de certos saberes constitui uma grande contribuição para o domínio de *alguns* poderes. A frase feita «saber é poder» é do domínio do senso comum. Por outras palavras, sabe-se que quem (a nível de classe, de um grupo ou também individualmente) consegue, de um modo mais ou menos significativo, organizar, gerir e orientar processos que têm lugar na sociedade é quem tem certos saberes e, em boa parte, a consciência do poder que esses saberes conferem. Isto acontece até na medida em que esses poderes facilitam o desenvolvimento de convenientes manipulações económicas e políticas.

O exercício do poder por parte de grupos dominantes pode manifestar-se sobre os grupos ou indivíduos dominados através da emissão de ordens, de directrizes que terão de ser obedecidas, também pela possibilidade de manipular as situações de forma a constringer outros a determinadas situações e actuações (sem ter necessidade de recorrer a uma ordem directa) ou ainda através da capacidade de «tirar proveito» de situações que ocorrem, muitas vezes à custa de iniciativas e esforços de outros, sem que nelas intervenham directamente (Murphy, 1982). Mas pode, contrariamente, manifestar-se também através de situações de resistência assumidas por grupos socioculturais ou por actores sociais que procuram (sobre)viver numa sociedade onde certos grupos exercem a sua hegemonia, resistência também mais eficaz se orientada por um saber conveniente (Giroux, 1983).

De qualquer modo não é difícil admitir que será uma aquisição de um certo tipo de cultura, de que fala Callewaert (1999), cultura essa que, segundo ele, a educação se limita a transmitir, que, em diferentes situações, irá permitir, ou pelo menos facilitar, a agências e a agentes o facto de procurarem gerir diferentes poderes, inclusivamente poderes económicos e políticos. Se assim for, será de discutir se haverá alguma especificidade que permita distinguir aqueles que tiveram possibilidade de adquirir alguns destes saberes (e, portanto, alguma possibilidade de aquisição de poder) e aqueles que se encontram desapossados de saberes que poderão, eventualmente, constituir instrumentos de aquisição de poder.

Pode admitir-se também que, do mesmo modo que (com resultados distintos) há diferentes socializações nos diversos lugares domésticos, da comunidade, do trabalho, etc., também poderá haver marcas específicas relacionadas com diferentes tipos de socialização adquirida através de diferentes instituições e situações educativas, em que são obtidos saberes eruditos valorizados, por exemplo, na escolarização. Para além destas especificidades, as questões preliminares anteriormente formuladas parecem poder subsistir. Poderão, então, existir características, relações sociais, certa «dinâmica endógena específica» (nas palavras de Santos, 1995) daqueles que tiveram alguma possibilidade de adquirir esses saberes?

Para poder dar início a esta análise é ainda necessário clarificar um pouco uma das ambiguidades que frequentemente está presente quando se discutem situações de educação e de formação e instituições que nelas podem estar envolvidas: a escola é, reconhecidamente, uma das instituições em que educação e formação podem ter lugar. Mas sabe-se ainda que a educação e a formação também têm lugar na família, no contacto com grupos de pares, do mesmo modo que, por exemplo, em empresas, em sindicatos, em associações profissionais, em organizações várias (políticas, recreativas e culturais). Neste leque de possibilidades urge clarificar sobre que «educação» irá incidir e a análise que se irá fazer. Admite-se aqui que este tipo de reflexão poderá ser alargável a todas as situações de educação e formação mais ou menos formais, em que um saber (uma cultura?) que é valorizado na e pela escola é tido, percebido, como algo que é importante adquirir, daqui resultando a ocorrência de processos de socialização intensos, mais ou menos conscientes, mais ou menos explícitos. Ir-se-á, portanto, reflectir sobre processos que podem acontecer dentro ou fora da escola, em situações mais ou menos formais. Poderá tratar-se, por exemplo, quer da escola obrigatória, enquadrada num sistema educativo informado por maior ou menor centralismo, quer de decisões individuais de aquisição de saber que podem ter lugar em contextos muito diversificados, quer isoladamente, quer, por exemplo, em campanhas de alfabetização oficiais ou realizadas por voluntários, por militantes, com grande informalidade. É que em todo este leque de situações parece haver em comum um *saber considerado por aquele que ensina e/ou pelo que aprende e/ou pelo sistema mais vasto, como instrumental para algo.*

Se esse «algo» diz respeito ao funcionamento da sociedade (com as características que ela tem), ao acesso ao mercado de trabalho, à ascensão social, à afirmação da cidadania ou à possibilidade de luta por uma maior equidade social, pouco importa para a análise que se está a desenvolver. Se quem considera importante a aquisição de saber é o sistema, o educador ou aqueles que aprendem também será uma questão irrelevante para iniciar esta mesma análise. O que se trata aqui é de considerar situações em que se organizam, e/ou se oferecem e/ou se procuram, ou até se constroem formas de aquisição de um saber veiculado geralmente pela escola (mas não só), e que é um saber erudito, *tido como importante, como instrumental na consecução de algo que se pensa ser significativo*.

Dada a quantidade e diversidade de situações educativas abrangidas por esta caracterização optou-se, no presente trabalho, por seleccionar o caso mais estruturado onde porventura as características que se pretende analisar estão mais concentradas: a Escola¹. Pode, no entanto, tratar-se de escolas de diferentes níveis do sistema educativo. O que importa é que a análise incidirá aqui, prioritariamente (para começar), sobre situações formais de educação/formação escolar. Assim, nas reflexões que se seguem é importante esclarecer que ao referir-se educação, por agora e no presente texto, repete-se, está a considerar-se o *processo que tem lugar na escola ou pelo menos numa situação pensada e organizada para aquisição de um saber escolar*.

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

A situação contrária (funcionamento da escola no âmbito destas determinações) não parece

¹ No entanto, como aliás adiante se referirá, estão já em preparação e mesmo em desenvolvimento alguns trabalhos empíricos que têm como objecto de análise casos que, na sua maioria, se afastam de situações educativas organizadas.

também ser, forçosamente, a mesma em todos os casos. É preciso não esquecer que há escolas mais disciplinadoras, normalizadoras e seccionadoras e outras que, embora existindo no mesmo sistema educativo, pelo contrário, procuram desenvolver pelo menos alguns espaços de consciência crítica e de consciência da importância do exercício de cidadania. E para além de tudo o que atrás se disse, é preciso também não esquecer que todas estas relações mudam no tempo, com o contexto histórico e social em que têm lugar.

Considerando os seis lugares estruturais propostos por Sousa Santos e as possibilidades de relação que se pode admitir existirem entre eles e a escola, a questão que se propõe para discussão é que (recusando as hipóteses neoliberais que admitem a possibilidade de uma total independência da escola) se considere (e se opte por) uma de três hipóteses que têm sido estudadas por diferentes autores e desenvolvidas através de diferentes teorias. Poderá admitir-se que: cada escola será uma simples resultante (Althusser, 1974) ou uma delegação destas influências e/ou destes determinantes (Callewaert, 1999); ou que cada escola será, em boa parte, um produto resultante da combinação, em cada caso original, específica, do conjunto destes determinantes, sobretudo porque cada um deles poderá assumir, numa dada situação, uma importância diferente de acordo com o contexto político, cultural ou até regional em que se desenvolve a sua acção; ou ainda que cada escola, *apesar e para além* da influência cruzada destes determinantes que lhe são exteriores, terá *também* um *ethos* próprio decorrente de uma construção interior específica (Rutter, Maughan, Mortimore, & Ouston, 1982; Stoer & Araújo, 1992; Cortesão, 1988).

Em nenhum trabalho elaborado na linha das teorias da reprodução existe, como atrás já se referiu, qualquer menção à educação (ou à escola) como podendo ser considerada um lugar estrutural. Esta ausência terá de ser interpretada como significando que (apesar de a escolaridade ser obrigatória e de, mais recentemente, ter sido aumentada a obrigatoriedade do período de frequência) não se considera a educação formal (e portanto a escola) como algo que tenha efeitos reais, específicos e significativos como local estrutural. Quer portanto dizer que se admite, por exemplo, que o tempo que crianças e adolescentes passam na escola – e em que esforços e estruturas vários convergem numa tarefa que, pelo menos a nível da retórica, é considerada consensualmente como crucial – esse tempo e a socialização que tem lugar no seu interior não irão ter peso significativo na construção de uma relação social própria dos grupos. Não irão assim ter reflexos na produção de uma identidade particular decorrente especificamente da instituição que frequentam (*a não ser por delegação dos seis lugares estruturais anteriormente referidos*). Quer ainda dizer que esse período não irá ter um efeito, uma marca significativa, *que não dependa integralmente dos outros lugares estruturais*, para o devir da forma de estar no mundo dos alunos, para a sua agência como grupo de cidadãos, para a construção, portanto, da sua identidade. Terá, então, de admitir-se que

durante o tempo de escolarização não se irão fazer sentir relações de poder que não sejam exclusivamente delegadas dos outros lugares estruturais conducentes à produção específica de práticas sociais.

Como é sabido, algumas análises empíricas feitas apoiam este tipo de posição. É disto exemplo, entre muitos outros, um trabalho de Birksted que, através de uma longa e paciente pesquisa de observação participante com um grupo de jovens, pôde concluir que o tempo despendido na escola não parecia traduzir-se em qualquer marca, nem ter qualquer significado para eles. De facto, na estruturação que faziam do seu tempo, eles nunca mencionavam as aulas ou a permanência na escola como situação de referência para localizar ou identificar as suas formas de passar o dia (Birksted, 1976). As práticas sociais daquele grupo pareciam assim ter escapado totalmente à influência da escola que frequentaram.

Ao contrário (e se se desejar recorrer ainda a análises feitas sobre trabalhos de terreno) poderia referir-se, por exemplo, a contribuição de Rutter para a análise deste problema (Rutter et al., 1982) em que é defendido, com base num acervo de dados empíricos bastante convincente, que as 15.000 horas de escolaridade obrigatória a que os alunos são submetidos acabam por ter um significado visível no desenvolvimento e nas identidades desses alunos. Essa marca constituiria deste modo um processo de socialização com efeitos comuns aos que por elas passam e que, segundo ele, representaria uma marca específica da escola.

Estes e muitos outros trabalhos empíricos, que apontam para interpretações divergentes do significado da educação, coexistem com fortes contributos teóricos desenvolvidos em diferentes enquadramentos, mas em que é identificada a escola como sendo uma simples organização que ou corresponde (Bowles & Gintis, 1982) ou traduz e reproduz efeitos de outros locais estruturais. Em consequência, a escola seria, portanto, de acordo com o que atrás tem vindo a ser desenvolvido, uma instituição que só aparentemente terá *identidade própria*, mas através da qual esses outros locais fazem sentir os efeitos do exercício do seu poder (Althusser, 1974, entre muitos outros). Por outras palavras, nesta perspectiva, a educação escolar será considerada como sendo exclusivamente uma espécie de «prolongamento» ou de «representação» de outros lugares estruturais como, por exemplo, a cidadania (através do Estado) ou de espaço mundial, etc. O referido prolongamento poderia ler-se como sendo, afinal, uma relação que conduziria à situação de a instituição escolar ter com outro (ou outros) lugar (ou lugares) estrutural (estruturais) uma absoluta dependência estrutural e funcional. Esta é aliás, como se sabe, a posição que mais frequentemente é defendida de acordo com a informação dos estruturalistas das teorias da reprodução.

Outros teóricos, ainda que conscientes dos constrangimentos estruturais que existem, portanto continuando a reconhecer a existência de uma grande dependência estrutural da escola, admitem que, apesar desta dependência estrutural, é possível identificar algumas situações em

que poderá ter lugar um certo tipo de autonomia funcional (Fritzell, 1987). Seria neste tipo de relação (diferente) – em que terá lugar, simultaneamente, uma dependência estrutural e um certo tipo de autonomia funcional – que acontecerá o que habitualmente é designado por espaços de «autonomia relativa» (*ibidem*). Portanto, ao analisar o problema do significado que a escola possa assumir, terá também de se esclarecer que se considera que o *facto de um dado lugar gozar de certa autonomia funcional não será suficiente para que ele seja considerado como tendo características de lugar estrutural*.

Além disso, é ainda importante ter presente que, como é sabido, mesmo os seis lugares estruturais que Sousa Santos identifica, também não existem em situações de total independência uns dos outros: a ocorrência de relações de interacção, mesmo de dependência entre diferentes lugares estruturais é bem conhecida; e nem por isso esses lugares estruturais deixam de ser interpretados como tendo identidade própria, nem por isso deixam de ser estudados independentemente. Por exemplo, já têm sido bem analisadas em numerosos trabalhos as situações de dependência entre o mercado e o espaço de produção, ou ainda, por exemplo, entre o Estado e o mercado. Isto para não falar da relação entre o espaço doméstico e o trabalho, etc. Portanto, o facto de se ter como adquirido que a educação está fortemente relacionada, por exemplo, com o trabalho e com o mercado (tal como é defendido por numerosos trabalhos teóricos e empíricos) *não invalida a possibilidade de que na educação se possam reconhecer alguns aspectos em que ela se aproxime de ter características semelhantes às de um lugar estrutural*.

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

Não invocando aqui qualquer análise mais profunda ou qualquer trabalho empírico mais organizado, a verdade é que algumas situações sociais de todos conhecidas parecem até sugerir a possibilidade de que, realmente, a socialização sofrida em algumas instituições educativas estimula os alunos no sentido da aquisição de algum poder e desencadeia comportamentos partilhados de forma mais ou menos efémera, mais ou menos permanente e que parecem ter alguma coisa de específico.

Poderá tentar recordar-se alguns: a socialização no grupo de pares (colegas de escola, de turma), os rituais de vária índole, os símbolos, as regras implícita ou explicitamente existentes têm, sem dúvida, efeitos já bem estudados para a criação de um «espírito de corpo» e de disciplinação muito fortes, relacionados muito frequentemente só com efeitos desejados pelo Estado e pelo Mercado (Bernstein, 1971). Mas não se pode deixar de pôr a questão de saber que especificidade, profundidade e duração, portanto, que real significado terão alguns destes efeitos em todo um grupo que, em conjunto, na escola, na turma, sofre a sua influência (específica). E o que também não deixa de ser curioso é todo o conjunto de situações não previstas (e por vezes nem desejadas) pela instituição educativa, mas que, com razoável frequência, ocorrem, um pouco por toda a parte, envolvendo ou sendo lideradas por estudantes e que são, por exemplo, os movimentos de protesto. Note-se que frequentemente se trata de movimentos realizados em grupo em que se contesta com irreverência, por vezes até com violência, toda uma gama bastante variada de situações que afectam esses grupos mais ou menos directamente (desde Maio de 1968 em Paris aos movimentos de cultura popular organizados pela União de Estudantes no Brasil, na linha de trabalhos sugerida por Paulo Freire, às crises académicas de 1962 e 1968 em Portugal, aos protestos contra as propinas, às manifestações de estudantes na Indonésia contra a situação social ali vivida e contra o governação do seu país, etc.).

Num ângulo de análise diferente, poderá também, por exemplo, reflectir-se sobre efeitos que tem na organização da vida familiar (ritmos diários, distribuição de papéis, organização de orçamentos familiares, etc.) (Perrenoud, 1983) o facto de as crianças dessa família iniciarem a sua vida escolar, bem como sobre a influência que os períodos de férias e aulas têm na vida familiar (Mollo-Bouvier, 1994). Pode ainda pensar-se nas relações mercado/estudantes não só, como habitualmente se faz (por influência das teorias da reprodução), através do modo como o mercado orienta a vida dos estudantes (pela selecção, exigência de formação, etc.), mas também prestando atenção ao modo como, por sua vez, os adolescentes e jovens, sobretudo partilhando algumas culturas juvenis, conseguem interferir na própria orientação de certos aspectos desse mesmo mercado. Isto pode acontecer através das preferências de marca de roupa, através de orientações que dão a certas facilidades que lhes são oferecidas: na indústria cultural (organização de espectáculos, influenciando descontos em ingressos); nas escolhas de locais de férias, estimuladas por facilidades de viagens, através do chamado «Bilhete Inter-rail» e o cartão de estudante, com locais e formas de lazer mais procuradas, etc. E será necessário analisar se isto sucederá exclusivamente em relação com a sua qualidade de adolescentes ou de jovens, ou se também, de certo modo, em relação com o facto de constituírem «grupos de pares» cuja identidade é muito reforçada e orientada pela socialização conjunta, sobretudo em algumas instituições educativas, com o seu *ethos* específico, situação que

parece, por vezes, poder escapar, de certo modo, ao controlo das forças do mercado, da família ou do trabalho. Poderá ainda referir-se o modo como algumas instituições, sobretudo instituições de elite, são reconhecidas (a nível pelo menos do senso comum) como marcando aqueles que por elas passam, relativamente, por exemplo, a alguns códigos de conduta, formas de vestir, gostos, preferências culturais e desportivas, etc.

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

Se se admitisse, por hipótese, que a educação formal poderia ter (ou pelo menos que, de algum modo, se aproximasse de ter) alguns efeitos semelhantes aos de um lugar estrutural, então será de tentar pôr em marcha alguns procedimentos heurísticos que, eventualmente, forneçam elementos que apoiem ou afastem esta ideia. Por essa razão se pensou, como já se referiu atrás, esboçar uma análise da educação formal (pois que, como se afirmou já, no presente trabalho só se está ainda a analisar a educação formal) em relação às seis dimensões consideradas por Boaventura de Sousa Santos no estudo que faz de características dos diferentes lugares estruturais. Este procedimento, para além de ajudar a analisar significados mais ou menos explícitos ou ocultos da educação em relação aos diferentes lugares estruturais, poderá contribuir também para que se compreenda melhor a importância que, eventualmente, poderão ter algumas estratégias educativas a que se recorre habitualmente nos processos educativos através da análise dos efeitos delas resultantes. Poder-se-á, talvez, desse modo aceder a uma maior compreensão do sentido mais profundo de alterações (de inovações) que se preconizam e se tentam implementar, às vezes sem grande fundamentação, a nível da prática educativa.

Por exemplo, no artigo a que se fez referência no início deste texto, Callewaert defende que os que designa por «educadores pioneiros» são aqueles que, simplesmente e, segundo ele, sem mudar realmente nada, «fazem as coisas de maneira diferente» (Callewaert, 1999: 119). Ora, com este tipo de análise o que se poderá talvez é tentar discutir se este fazer «as coisas de maneira diferente» significa sempre (como Callewaert provocatoriamente afirma) mudar a forma de agir sem nada alterar na essência e no significado profundo da acção, ou se, pelo contrário, certas práticas têm alguma possibilidade de corresponder à assunção de posições ideológicas diferentes, com efeitos realmente diversos, significativos e eventualmente emancipatórios (cf., por exemplo, o trabalho desenvolvido por Paulo Freire).

Assim, propõe-se que, a par (e na seqüência) do quadro de análise proposto por Boaventura de Sousa Santos (ver Quadro 1), se considere também a análise registada no

Quadro 2. Observe-se, então, o Quadro 2 relativamente às diferentes dimensões com que se procura caracterizar uma educação tradicional (reguladora, estruturada no contexto de uma herança do Iluminismo e que se adequou às exigências da revolução industrial). Comparando-o com o Quadro 1, poderá, é certo, notar-se desde logo algumas características relacionadas, na realidade, tão fortemente com as que estão presentes nos restantes seis lugares estruturais que, aparentemente, não é fácil identificar aspectos que lhe sejam específicos. Por exemplo, a forma epistemológica parece, à partida, ser somente tributária de formas epistémicas dos restantes lugares estruturais. De facto, as culturas nacional, cívica e global são formas epistemológicas que são habitualmente consideradas como específicas de outros lugares estruturais: as culturas cívica e nacional estão essencialmente relacionadas com a cidadania; o treino profissional, sobretudo com o mercado de trabalho, etc.

QUADRO 2
Análise da educação formal tradicional: Escola para todos (do Iluminismo e Revolução Industrial)
(Se o processo de educação formal fosse também considerado como lugar estrutural)

| Dimensões | Unidade de Prática Social | Instituições | Dinâmica do Desenvolvimento | Forma de Poder | Forma de Direito | Forma Epistemológica |
|----------------------------------|--|--|---|---|-----------------------------------|---|
| Espaços estruturais | | | | | | |
| Educação tradicional, reguladora | Identidade nacional Cultura dominante Socialização Domesticação | Sistema Educativo Formação de professores | Maximização de qualificação e da competição Reforço de hierarquias | Autoridade do Prof. (<i>Magister dixit</i>) Cultura dominante Avaliação selectiva Certificação | Avaliação Regulamentos | Transmissão de acumulação do saber (da Cultura nacional) Cultura cívica Cultura global Treino Conhecimento descontextualizado |

Porém, aqui, no caso da Educação, há ainda algo que, subtilmente, de certo modo parece escapar à forma epistemológica própria dos restantes lugares: o quadro em que são mobilizadas essas culturas cívica e global através da transmissão que é feita através do treino, do esforço (e que são, como é sabido, habitualmente interpretadas pelas teorias da reprodução como simples formas de socialização/domesticação exercidas, embora não explicitamente, pelo Estado e pelo mercado através do currículo oculto regulador) parece evidenciar também

uma combinação onde se poderá descortinar uma certa especificidade. Isso sobretudo se se pensar que, na escola reguladora, a «transmissão» é feita através do currículo e por alguém que (para além da delegação de outros poderes de que é investido) é detentor, depositário desse saber. Alguém cujo papel, que lhe é explicitamente atribuído pela instituição, consiste em passar o saber e a cultura, tanto quanto possível intactos, às gerações seguintes. E esta participação no processo de reprodução da cultura dominante faz-se na escola da modernidade de acordo com uma forma epistemológica bastante coerente, com forte relação com o paradigma positivista de que ele é tradutor (Bernstein, 1977). Repare-se que, na educação tradicional, reguladora, se espera do professor que ele traduza o saber produzido pelos investigadores em formas mais simples e claras, de modo que sejam acessíveis aos alunos. Ele explica decompondo, simplificando; demonstra, procura que os alunos – a quem é atribuído papel de receptores de um saber que os precede – acedam a saberes arbitrariamente considerados universais, identifiquem factos que, em si, serão considerados indiscutíveis, reconheçam a existência de relações causais entre alguns fenómenos. Procura-se que se instale na escola um clima de segurança, de continuidade de saberes e de uma cultura perene, não questionada, que é necessário preservar e transmitir. Tudo isto decorre «sob a batuta» da autoridade do professor, considerado como fonte de saber, de segurança e de autoridade, com auxílio do livro escrito (tradutor do currículo), livro esse que não se questiona, que se absorve com reverência, com humildade e com esforço. Tudo se procura construir num mundo que se deseja ordenado (mesmo espacialmente) hierarquizado, ritualizado, em que alunos e professores deverão estabelecer uma relação com características muito especiais, em que o respeito, a submissão/revolta e relações de afecto (ou rejeição) se cruzam por vezes em combinações de grande complexidade.

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

Como atrás se discutiu já, devemos às teorias estruturalistas o facto de interpretarmos a escola como instituição que essencialmente decorre do Mercado e Estado (e concorre para ele), pois que essas teorias denunciam o que nela se passa como funcional ao próprio Estado capitalista. Não negando evidentemente esta ligação (e, mais recentemente, considerando também quanto ela é atravessada por determinantes mais globais que transcendem a próprio Estado), antes defendendo a importância de estar atento a ela, será ainda de pôr a questão se, *para além desta ligação* (numa Escola tradicional da modernidade que se descreveu como visando ser totalmente reguladora), não haverá ainda algo de específico. E esta especificidade decorreria também da combinação subtil de incondicional respeito pela cultura erudita, pela

tradição, preocupação com a sua transmissão e acumulação, esta reverência face à ciência que o professor com segurança traduz de forma a torná-la acessível e absorvível pelo aluno-receptor. O trabalho desenvolvido num clima que procura prolongar a ciência concebida predominantemente num quadro positivista, a organização de espaços, os regulamentos, os materiais didácticos concebidos para utilização universal, a avaliação selectiva e normativa, o papel atribuído institucionalmente a um professor que, como se referiu atrás, explica, simplifica, sendo portanto um professor tradutor (Bernstein, 1977) para o aluno concebido no âmbito de uma «educação bancária» como receptor (Freire, 1975), tudo contribui para a construção de alguns sinais de uma epistemologia específica da educação formal tradicional.

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

Para além disto, quanto à avaliação a que se recorre constantemente no decurso de qualquer processo educativo poderá notar-se que o modo como esta é usada, a importância que lhe é atribuída, as funções que desempenha, os instrumentos a que recorre poderão conduzir a que, sem dificuldade, ela seja considerada como forma de direito específica dos espaços de educação formal. Relativamente às *dinâmicas de desenvolvimento* que vão ocorrendo ao longo dos diferentes processos educativos, é também possível perceber que a prática de avaliação nas situações de educação escolar – apesar de se tratar de uma avaliação de carácter normativo que, de forma explícita, só pretende simplesmente seleccionar e seriar com base em critérios racionais/cognitivos – conduz afinal, geralmente, ao desenvolvimento de climas de competição entre os alunos e de simultânea aproximação compulsiva (mais ou menos violenta, mais ou menos subtil) a padrões arbitrariamente considerados como normais. Neste processo, o racional/cognitivo entretece-se, e quantas vezes é dominado por, turbulências sócio-afectivas muito significativas, numa mistura ela também bastante original.

A avaliação poderá ser considerada como *forma de direito*, por constituir uma das bases da autoridade do professor, a que ele recorre e que evidencia o seu *poder*. Mas esse *poder* de que o professor está investido decorre também do facto de ele ser uma entidade com quem se estabelece uma relação de maior ou menor proximidade e que é tradicionalmente

vista como detentora de um saber inquestionado, proveniente do domínio da cultura erudita que a escola é encarregada de transmitir. Toda a atmosfera que se vivencia na escola inculca nos alunos a ideia de que aquilo que o professor (figura tutelar do processo de aprendizagem) afirma é a «verdade». O clima que se traduz na fórmula «*magister dixit*» (e que, prioritariamente, se identifica com o exercício do poder de constringer de Murphy [1982]) atravessa permanentemente de forma subtil e bastante específica as situações tradicionais de educação formal.

A educação na sua variante mais formal tem lugar em *instituições* do sistema educativo que também têm uma organização burocrática e hierárquica, bem como um conjunto de processos de funcionamento que não se encontram nem facilmente reunidos, nem com aquelas características, noutras instituições não educativas. Nas instituições onde se desenvolvem processos de educação formal pode identificar-se uma combinação original que resulta da oferta (compulsiva) de conhecimento científico de saberes eruditos, de socialização de acordo com as normas, de aquisição de cultura dominante e também de aquisição (portanto de preservação) da identidade nacional. E tudo ocorre num contexto organizacional de tempos e de espaços, através de formas de comunicação e com hierarquias de poder com afectos e violências mais ou menos simbólicas que são bastante específicas da instituição educativa. E tudo ocorre também numa mistura de efeitos que resultam do exercício de um poder arbitrário e de tentativas simultâneas e constantes de legitimação do exercício desse mesmo poder.

Poderá, assim, admitir-se que, apesar de algumas semelhanças (que têm sido estudadas já em diferentes e numerosos trabalhos), as instituições onde tem lugar habitualmente a educação apresentam algumas diferenças em relação a outras instituições, como, por exemplo, os quartéis, os hospitais, etc. E isto pode ser também observado no carácter híbrido de algumas instituições totais, como, por exemplo, os seminários e os internatos, que fazem, de certo modo, a «ponte» entre as instituições educativas de ensino regular e outras instituições totais cujos objectivos prioritários estão, de forma mais explícita, ligados a outros objectivos para além dos da educação formal.

Também uma análise, mesmo superficial, evidencia que os processos educativos, em geral, e, em especial, o processo de formação de professores (ponto crítico do sistema) são processos de *prática social* que, para além de socializar e de *domesticar*, se instituem como formas de transmissão e de manutenção no espaço e no tempo da identidade nacional e da cultura dominante. Para além disso, podem identificar-se como processos que contribuem para a construção de grupos corporativos informados de algumas homogeneidades.

Esta primeira leitura do quadro parece assim sugerir a possibilidade de, relativamente às seis dimensões, se terem identificado algumas características que parecem dotadas de certas especificidades, eventualmente significativas, para o problema em análise.

1. Que significados para a educação multicultural crítica?

Mas a análise anteriormente feita poderá ser ainda um pouco mais explorada. O Quadro 2, sempre usado como instrumento heurístico, permite que se tente analisar de outro modo (ainda e sempre como hipótese de trabalho) a possibilidade de *a escola poder estar imbuída de algumas características de lugar estrutural*. No sentido de procurar encontrar elementos que apoiem esta possibilidade, ir-se-á em seguida discutir o que sucederia se o processo educativo se desenvolvesse informado por um outro paradigma. Recorde-se que, de acordo com o que anteriormente se argumentou, cada um dos diferentes lugares estruturais se caracteriza pelas «relações complexas que assume com as seis dimensões anteriormente referidas» (Santos, 1995: 420). Assim sendo, a hipótese de a escola ter algumas características de lugar estrutural sairá reforçada se, alterando o tipo de processo educativo, se alterarem também, significativamente, as características que a educação venha a assumir relativamente a cada uma daquelas seis dimensões. Nesse sentido se elaborou o Quadro 3, em que se regista o que se pode admitir que iria acontecer (e que algumas análises empíricas parecem indicar que acontece) *se a educação formal, em vez de estar fundamentalmente informada de característica de instituição da modernidade reguladora e transmissora de valores tradicionais, fosse uma escola com preocupações emancipadoras. E tudo leva a crer que as características que essa outra educação assumiria relativamente às diferentes dimensões anteriormente analisadas seriam significativamente diversas.*

Mas, de acordo com o que anteriormente foi defendido, para que este exercício se possa considerar como tendo um significado de apoio à hipótese em análise, não será suficiente que essas características apresentem algumas diferenças formais. Como se acabou de dizer, o que se propõe aqui é discutir se poderia haver ou não alterações *significativamente profundas* nas características relativas às diferentes dimensões, se se tratasse agora de uma educação emancipadora, em vez de uma educação com características predominantemente reguladoras, domesticadoras. *A alteração que se propõe no tipo de educação, a fim de poder desenvolver este exercício, teria assim de ser uma alteração muito profunda das características dos processos educativos que se possa considerar uma alteração paradigmática* e que, relativamente à maioria das situações actuais de educação formal, pareça até representar algo que poderá considerar-se uma utopia. Por outras palavras, *este exercício só terá um significado de apoio à ideia de que a escola poderá ser considerada como tendo algumas características de lugar estrutural* se, no caso de se propor uma alteração profunda (paradigmática) na natureza e filosofia da educação, as características assumidas em relação às diferentes dimensões em análise forem também importantes, isto é, estrutural, funcional e filosoficamente bem diferentes. Repete-se, este exercício só poderá ser considerado como apoiando a hipótese da escola

assumir aspectos de lugar estrutural se se identificar a possibilidade de ocorrerem efeitos significativos, profundos, em características relativas aos formandos que sejam socializados no âmbito deste diferente quadro teórico-ideológico. E é isso que parece sugerir a análise feita neste sentido que se regista, agora no Quadro 3, e que, como se pode ver, contém alguns elementos que parecem apoiar a hipótese anteriormente formulada.

QUADRO 3

Análise de características de uma educação com formas de transição para a emancipação

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

| Dimensões | Unidade de Prática Social | Instituições | Dinâmica do Desenvolvimento | Forma de Poder | Forma de Direito | Forma Epistemológica |
|-----------------------|--|---|--|--|---|---|
| Espaços estruturais | | | | | | |
| Educação emancipadora | Comunidade educativa Investigador colectivo | Projectos de educação multicultural crítica Instituições de educação formal com orientações emancipatórias | Maximização da hermenêutica diatópica Bilinguismo cultural Conscientização e Cidadania | Autoridade Partilhada Reciprocidade | Negociação de direitos humanos multiculturais | Investigação-Ação Senso comum emancipatório Conhecimento contextualizado Valorização teórica e prática |

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

Num nível agora muito mais restrito, por exemplo, estudos realizados sobre algumas características e efeitos de determinadas situações educativas portuguesas, parecem também fornecer dados que apoiam a possibilidade de, a nível das diferentes dimensões, os resultados da educação terem características do tipo das que adiante se refere (Araújo, 1999; Cortesão, Macedo, Nunes, Madeira, & César, 2012).

No mesmo sentido, mas relativamente a situações de educação menos formais ou não formais, também estão a ser objecto de análise histórias de vida de pessoas cuja existência

parece ter sido profundamente marcada pela aquisição de saberes (eruditos) veiculados habitualmente pela escola e que foram entendidos por aqueles que os adquiriram como instrumentos de sobrevivência na sociedade dominante (cf. Madeira, 2003).

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

- A *prática social seria aquela que* contribuisse para a construção de uma comunidade educativa que, partilhando saberes e abandonando hierarquias tradicionalmente existentes, questione significados das situações problemáticas com que se defronta, procurando respostas e modos de actuação acordados entre todos.
- As *instituições* em que tal educação poderá ir acontecendo, em vez da actuação normalizadora e domesticadora de que com frequência estão actualmente informadas, seriam, de acordo com este quadro, mais flexíveis, mais atentas à realidade social, mais abertas do que o que acontece, como atrás se referiu, na generalidade das instituições educativas de hoje. Coerentemente, as finalidades e práticas estarão informadas por um posicionamento crítico, atento também à diversidade e aos problemas de poder que se jogam no acto educativo. Evidentemente, é ainda utópico imaginar que na actualidade isto possa acontecer de forma evidente e sistemática em todo um sistema educativo. Mas vai ocorrendo já, aqui e ali, em situações onde se reúnem algumas condições, das quais será talvez de destacar a presença empenhada de professores «não daltónicos» face à diversidade socioeducativa dos alunos com que trabalham, sensíveis, portanto, à diversidade decorrente do arco-íris sociocultural em que operam.
- Uma educação emancipadora que tenda a conduzir uma *dinâmica de desenvolvimento* adversa a comportamentos e decisões etnocêntricas e que, ao contrário, dê uma maior ênfase à consciência da incompletude cultural de cada grupo sociocultural face aos restantes grupos, e contribuirã portanto para o desenvolvimento de uma hermenêutica diatópica (cf. Santos, 1997) na análise de diferentes problemas com que qualquer cidadão ou grupos de cidadãos se confrontam no quotidiano das suas práticas sociais. A dinâmica de desenvolvimento neste tipo de escola poderá constituir uma contribuição para que os esforços da educação sejam orientados no sentido de desenvolver nos formandos uma consciência crítica face a problemas na sociedade como cidadãos. Tenderã a contribuir para armar os grupos minoritários (em termos de poder) com um «bilinguismo cultural» que, ao permitir que também se adquiram saberes dos grupos majoritários, contribua para que procurem viver (e não se limitem a tentar sobreviver) na sociedade dominante (de que farão uma leitura crítica), mantendo contudo uma auto-estima (que cada vez mais se revela crucial) relativamente às suas raízes socioculturais de origem (Cortesão et al., 1995).

- A partilha de saberes, a reciprocidade, que procure, neste caso, substituir a submissão acrítica à cultura e ao conhecimento dominante que são eleitos como *a* cultura e o conhecimento a adquirir, por serem os únicos a quem é reconhecida validade. Assim sendo, a *forma de poder* que (entre outras coisas) o saber confere não será exclusivamente exercida pelo formador sobre os alunos, mas será antes objecto de uma busca de conhecimento e de reconhecimento da validade das diferentes contribuições dos diferentes saberes de que os formadores e formandos são portadores e que uma *forma de poder* não normalizadora e não repressiva terá de valorizar.
- A negociação de direitos humanos, tendo em conta as questões multiculturais, substituirá a avaliação normativa, seleccionadora, e a aplicação de regulamentos etnocentricamente concebidos como *forma de direito*.
- A investigação-acção que se desenvolve na valorização da importância de contextualizar os saberes, do questionamento e enriquecimento mútuos da teoria e da prática, sobre põe-se à preocupação prioritária, anteriormente existente, da transmissão de saberes eruditos.

As alterações que, logicamente, parecem poder ocorrer na educação relativamente às diferentes dimensões consideradas, se o sentido, a filosofia e as finalidades do processo educativo se alterarem dramaticamente (como ocorreria se em vez de uma educação domesticadora se passasse a implementar uma educação emancipatória), afiguram-se, realmente, como sendo muito profundas. Ora, como atrás se afirmou já, o facto de, teoricamente, uma alteração profunda da natureza filosófica e ideológica da educação parecer implicar a ocorrência de características tão diferentes do processo educativo a nível das seis dimensões consideradas, parece constituir um apoio à hipótese de que se podem identificar na educação algumas características de lugar estrutural. Por outro lado, e como já se referiu, alguns dados que parecem poder identificar-se em certas situações de terreno em que tem lugar processos educativos emancipatórios parecem também apontar para um apoio à hipótese em apreço (Araújo, 1999; Cortesão et al., 2007).

2. Que significados para uma prática informada pela investigação-acção?

Mas não será esta a única conjectura que se pode elaborar através do exercício que se acaba de fazer no quadro de uma educação emancipatória: é que a possibilidade de identificar os saberes a partilhar através de um olhar não daltónico (cf. Cortesão & Stoer, 1996), a produção de conhecimento de tipo sócio-antropológico sobre o arco-íris de culturas (consti-

túdo pelos alunos), bem como a possibilidade de produzir conhecimento de tipo pedagógico ao elaborar dispositivos pedagógicos, se apresentam como instrumentos indispensáveis para desenvolvimento nos formandos de um «bilinguismo cultural». E este bilinguismo cultural, que é sobretudo urgente nos grupos socioculturais minoritários, só parece possível de ser conseguido no âmbito de um quadro informado pela teoria crítica e através do apoio teórico, de práticas e de orientações de trabalho decorrentes da investigação-acção. Tudo isto, de facto, leva a crer que a investigação-acção favorecerá a possibilidade de que se possa desenvolver de uma forma lúcida «a» intervenção identificada como a necessária para «aquela» situação que se enfrenta num dado momento (cf. Cortesão & Stoer, 1995a, 1995b, 1995c, 1996). Assim sendo, de acordo com o que se tem vindo a defender, *mais do que uma metodologia diferente, a investigação-acção corresponderá a uma forma epistemológica no quadro de um outro paradigma que informa um diferente posicionamento científico e ideológico de investigadores e de práticos no campo socioeducativo.*

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

Correspondência: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135, Porto – Portugal
Email: cortesao@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- Althusser, Louis (1974). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- Araújo, Helena C. (1999). Pathways and subjectivities of Portuguese women teachers through their life histories, 1919-1933. In Kathleen Weiler & Sue Middleton (Eds.), *Telling women teachers' lives* (pp. 113-129). Buckingham/Philadelphia: Open University.
- Bernstein, Basil (1971). *Class, codes and control* (vol. 1). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, Basil (1977). *Class, codes and control* (vol. 3, 2ª ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Birksted, Ian (1976). School performance viewed from the boys. *The Sociological Review*, 24(1), 63-77.

- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean Claude (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bowles, Samuel, & Gintis, Herbert (1982). Capitalismo e educação nos Estados Unidos. In Sérgio Grácio & Stephen R. Stoer (Org.), *Sociologia da educação* (vol. 1). Lisboa: Livros Horizonte.
- Callewaert, Staf (1999). Philosophy of education, Frankfurt critical theory, and the Sociology of Pierre Bourdieu. In Thomas S. Popkewitz & Lynn Fendler (Eds.), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics* (pp. 117-144). Nova Iorque: Routledge.
- Cortesão, Luiza (1988). *Contributo para a análise da possibilidade e dos meios de produzir inovação* (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.
- Cortesão, Luiza (1994). Quotidiens «hors norme» par les récits des enfants. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1/2, 103-115.
- Cortesão, Luiza, Amaral, M. Teresa, Carvalho, M. Isabel, Carvalho, M. Lurdes, Casa-Nova, M. José, Lopes, Paulo, ... Pestana, M. Isabel (1995). *E agora tu dizias que...: Jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, Luiza, & Stoer, Stephen R. (1995a). *Projectos, percursos, sinergias no campo da educação intercultural* (Relatório final). Porto: FPCEUP.
- Cortesão, Luiza, & Stoer, Stephen R. (1995b). Inter/multicultural education on the European (semi)periphery: Notes on an action-research project in four Portuguese schools. *European Journal of Intercultural Studies*, 6(1), 37-45.
- Cortesão, Luiza, & Stoer, Stephen R. (1995c). A possibilidade de «acontecer» formação: Potencialidades da investigação-acção. In *Estado actual da investigação em formação: Actas do colóquio* (pp. 377-385). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Cortesão, Luiza, & Stoer, Stephen R. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 9(1), 35-51.
- Cortesão, Luiza (Coord.), Stoer, Stephen R., Antunes, Fátima, Araújo, Deolinda, Macedo, Eunice, Magalhães, António, ... Costa, Alexandra Sá (2007). *Na girândola de significados: Polissemia de excelências em escolas portuguesas do século XXI*. Porto: Livpsic.
- Cortesão, Luiza (Coord.), Macedo, Eunice, Nunes, Rosa, Madeira, Rosa, & César, Filipa (2012). *Discutindo autonomia relativa com professores: A indisciplina como (contra)argumento*. Porto: IPFP/CRPF e Livpsic.
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Fritzell, Christer (1987). On the concept of relative autonomy in educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 8(1), 23-35.
- Giroux, Henry (1983). Theories of reproduction and resistance in the new Sociology of Education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Madeira, Rosa (2003). *Sobreviver e existir: Limites e potencialidades da educação* (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.

- Mollo-Bouvier, Suzanne (1994). Diversité et unité d'un temps libre très convoité. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1/2, 85-102.
- Murphy, Raymond (1982). Power and autonomy in the Sociology of Education. *Theory and Society*, 11(2), 179-203.
- Perrenoud, Philippe (1983). *Ce que l'école fait aux parents: Essai d'inventaire des influences de la scolarisation sur les familles*. Genebra: Universidade de Genebra, Service de Recherche Sociologique. (texto polycopiado)
- Rutter, Michael, Maughan, Barbara, Mortimore, Peter, & Ouston, Janet (1982). *Fifteen thousand hours, secondary schools and their effects on children* (4ª ed.). Londres: Open Books.
- Santos, Boaventura S. (1995). *Toward a new common sense: Law, science and politics in the paradigmatic transition*. Nova Iorque: Routledge.
- Santos, Boaventura S. (1997). Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32.
- Stoer, Stephen R., & Araújo, Helena C. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Edições Escher.