

---

# CONSTRUINDO A ESCOLA DEMOCRÁTICA ATRAVÉS DO «CAMPO DA RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA»\*

Stephen R. Stoer

---

*Na primeira parte deste artigo apresenta-se como alternativa às propostas de educação inter/multicultural e à crítica neomarxista uma abordagem «não-sincrónica» da educação e diversidade cultural. Tomando como ponto de partida uma «política de diferença», esta abordagem não só promove o «ruído» da multidimensionalidade como recusa a dividir a sociedade em domínios separados de estrutura e cultura. Na segunda parte do artigo, aborda-se a questão da construção do conceito de professor inter/multicultural através do campo da recontextualização pedagógica. Em síntese, defende-se que é a construção contra-hegemónica do dispositivo pedagógico, através de uma metodologia de investigação-acção crítica, que possibilita a concretização da não-sincronia na forma de uma «política de diferença».*

## Educação escolar e a produção de conhecimento sobre culturas

O que nos tem impressionado bastante, em seminários recentes<sup>1</sup>, é a insistência, por parte de numerosos participantes, em sublinhar a importância dos constrangimentos socioeconómicos

---

\* Publicado originalmente em 1994 no 1.º número desta revista (pp. 7-27). Uma primeira versão mais abreviada deste artigo foi apresentada como comunicação no II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga, 30 de Nov.-1 Dez. de 1992.

<sup>1</sup> Referem-se aqui seminários onde temos falado de dois projectos (realizados no âmbito do Centro de Investigação e Intervenção Educativas – CIEE – da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto) – «Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da Semiperiferia Europeia» (1987-91) e «Educação Inter/multicultural» (1989-92) – que se juntaram com vista a obterem o efeito multiplicador e sinérgico do novo projecto «Educação e Diversidade Cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação» (1992-95), financiado pela JNICT e pela Fundação Calouste Gulbenkian através do Projecto Educação Inter/multicultural (para mais informações sobre estes projectos ver Stoer, 1992b).

afectando, de uma maneira igualmente violenta, *todos os grupos sociais e culturais* de certos bairros. A implicação desta insistência parece ser: porque «desperdiçar» tempo com a questão de *diferença* quando o que é mais urgente resolver com estes grupos é o que eles têm em *comum*, isto é, a sua pobreza e a sua exclusão<sup>2</sup>? A resposta a esta questão é, de facto, ao mesmo tempo simples e complexa. É complexa porque nos conduz eventualmente à questão de como proporcionar a todos a base económica mínima necessária para se poder «estar» na escola. E esta pergunta conduz, por sua vez, ainda a uma outra que é: como conseguir as condições mínimas indispensáveis para se poder transformar as diferentes práticas culturais presentes na escola em recursos dessa mesma escola? Respostas para estas perguntas passam inevitavelmente por uma análise das mudanças no processo de trabalho nos diferentes níveis da economia mundial e da relação destas mudanças com sistemas educativos e a política educativa como política social (ver Stoer, Stoleroff & Correia, 1990; e Correia, Stoleroff & Stoer, 1993, para análises sobre a situação portuguesa que vão nesse sentido). Por outro lado, a resposta é simples pela razão de que a compreensão necessária para produzir práticas capazes de reduzir os constrangimentos socioeconómicos (e não só) actuando sobre estes grupos passa pela compreensão não só da sua relação directa com a produção material e o mundo de trabalho, mas também pela maneira como estes grupos «vivem» e «constroem» as suas vidas, isto é, com os processos de reprodução social e de produção cultural (ver Willis, 1986). Esta resposta, contudo, precisa de ser mais elaborada para permitir todo o seu aproveitamento. Na nossa opinião, só assim se evitará ou uma abordagem que culpabiliza as próprias «vítimas» para a existência continuada desses constrangimentos («são preguiçosos», «não têm os valores certos», «são ignorantes»), ou uma abordagem que reduz a análise desses constrangimentos (e as práticas possíveis para os ultrapassar) ao antagonismo de classe que existe entre o trabalho e o capital.

Trabalhos recentes conduzidos em Portugal sobre a natureza das relações existentes entre a escola e o meio envolvente sugerem que:

1. existem padrões de diferença social e cultural relativamente à cultura rural e à cultura da escola, que penalizam fortemente crianças/jovens de zonas rurais e semirurais (ver, por exemplo, Pinto, 1985; 1988; Iturra, 1990a; 1990b; Stoer & Araújo, 1991; 1992)<sup>3</sup>;
2. existem, por outro lado, padrões de diferença social e cultural relativamente às culturas ciganas e/ou de origem africana e à cultura da escola, que penalizam fortemente as crianças/

<sup>2</sup> Presente nesta preocupação está, sem dúvida, o intuito, confirmado por Machado (1992), de que a etnicidade em Portugal assume pouca visibilidade dada a existência de camadas baixas portuguesas (luso-brancos) com o mesmo nível e estrutura socioeconómica das minorias étnicas (ver *ibid.*: 128-129).

<sup>3</sup> Iturra fala deste processo de penalização dos grupos camponeses como «o sucesso do saber cultural que se reproduz e mantém para além das escolas, que os funcionários do ensino chamam insucesso» (1990a: 13).

/jovens com origens étnicas que divergem da norma (isto é, branco, católico, urbano e português-luso)<sup>4</sup>.

McRobbie (1991) argumenta que é igualmente necessário identificar as culturas na sua relação com o género de forma a evitar seguir o padrão analítico tradicional de muitos estudos sobre a cultura juvenil onde as raparigas são excluídas<sup>5</sup>. Se a cultura tem de ser compreendida, tanto na esfera produtiva como reprodutiva, necessita também de ser compreendida na forma como o género interfere na sua construção.

### **A proposta da educação inter/multicultural e a crítica neomarxista**

Para responder à penalização injusta acima referida, tem havido, em anos recentes (sobretudo nos países «centrais»), dois tipos de proposta. Por um lado, tem-se desenvolvido a chamada «educação inter/multicultural» apelando para um pluralismo cultural («benigno») dentro da escola; por outro, tem existido a crítica neomarxista com a sua ênfase na relação estrutural entre um currículo escolar diferenciado e um mercado de trabalho segmentado.

Quanto à primeira, o pressuposto é que um currículo mais sensível à diferença conduzirá necessariamente a um sucesso e a um nível escolar mais altos, e, conseqüentemente, a um acesso facilitado ao mercado de trabalho. Basicamente, existem duas críticas de relevo a esta posição:

<sup>4</sup> Parafrazeando Cortesão e Pacheco (1992), as medidas oficialmente adoptadas no sistema educativo português, no sentido de oferecer aos alunos que o frequentam uma situação de «igualdade de oportunidades», consistem (e talvez não seja por acaso) na preocupação de proporcionar a todos o mesmo tipo de propostas educativas. Neste sentido, a escola é concebida de forma a servir o aluno com as características da «criança-tipo» que frequenta o sistema educativo. E o aluno assim concebido será uma criança portuguesa, branca, de sexo masculino, de classe média, oriunda de meios urbanos e que professa a religião católica. Estes são os *W.A.S.P.s* portugueses (*W.A.S.P.* = «white, Anglo-Saxon, protestant»). Ver também Benavente *et al.* (1987). Quando a – hoje em dia – muito apregoada *diversificação* entra em jogo no sistema educativo é sobretudo no sentido de diversificar saídas para a estrutura ocupacional. Por outras palavras, o ensino para o «aluno-padrão» do sistema não se altera – o que muda é o canal, a «via», pela qual cada aluno é «dimensionado» para a chamada «vida activa». O caso das crianças e jovens ciganos assume aqui uma certa especificidade, dado que a relação entre os ciganos e o Estado não é uma relação mediada pelo mercado de trabalho oficial (tal como não é para muitos jovens que vivem em zonas rurais e/ou para jovens de origem africana que «fogem» da escola para o mercado de trabalho clandestino). Como defende Cole (1989), nestes casos o espaço de conflito situa-se sobretudo ao nível da comunidade.

<sup>5</sup> Estudos sobre a relação entre género e o ensino em Portugal são ainda bastante escassos (ver, no entanto, Cruzeiro, 1970; Magalhães *et al.*, 1991; Stoer & Araújo, 1992). Contudo, a feminização do ensino tem gerado mais interesse como também a discriminação sexual nos manuais de leitura (quanto à primeira, ver, por exemplo, Sampaio, 1973; Araújo, 1990; 1993; e, em relação à segunda, Bivar, 1975; Fontaine, 1977).

1. é uma posição que assume, acriticamente, uma conexão linear entre as credenciais educativas e a estrutura ocupacional, sendo ingénua face ao mercado de trabalho (que é, ele próprio, discriminador!);
2. os pressupostos básicos da educação inter/multicultural são «idealistas», isto é, e segundo o exemplo dos Estados Unidos (e também da Inglaterra), trata-se de uma postura que assume que ao distinguir e destacar estilos de vida diferentes melhorará, automaticamente e por si só, *as oportunidades face à vida* (Bullivant, 1981: 237). Num outro contexto, em França, onde a ênfase tem sido mais na educação *intercultural* (diferentemente dos países anglo-saxónicos com a sua ênfase na educação *multicultural*), a tentativa de trabalhar problemas em comum na sala de aula, deixando as diferenças culturais aparecer somente através do processo de negociação inerente à comunicação entre culturas, mostra-se «ingénua» face aos estatutos sociais desiguais dos diferentes grupos culturais. No que diz respeito a Portugal, poderíamos citar, a título de exemplo, o facto de enquanto uma atitude de inter/multiculturalismo no ensino oficial se coloca ao nível do Estado (lembra-se aqui a recente criação, pelo Ministro da Educação, Roberto Carneiro, *do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*), este mesmo Estado mostra-se quer ausente, quer moderado, quer reticente no que diz respeito à intervenção na economia paralela, nas fabriquetas clandestinas e no trabalho infantil<sup>6</sup>. De facto, como sublinha Balibar, em sociedades modernas o racismo nunca é simplesmente «*uma relação com o Outro* baseada na preservação da diferença cultural ou sociológica; é uma relação com o Outro *mediada pela intervenção do Estado*» (sublinhado no original, 1991: 15).

Quanto à segunda, existe uma tendência nesta posição de, como sustenta McCarthy,

[...] *sobreenfatizar os factores estruturais associados com a economia (o que, por sua vez, leva a subestimar o papel da escola na produção e na reprodução das identidades culturais e diferenças sociais* (1988: 271).

Como resultado, há uma banalização do papel do ensino no que diz respeito à reprodução e à transformação da cultura dominante. Citando Bernstein:

*Se olharmos para a maneira como a educação está posicionada nas teorias de reprodução cultural das relações de classe, torna-se muito evidente que a cultura não pode ser completa-*

<sup>6</sup> Como se sabe, sectores onde trabalham, muitas vezes, aqueles contemplados (erradamente na nossa opinião, dada a natureza «transgressiva» e globalizante da questão) pelos projectos de educação inter/multicultural. No entanto, não querendo sermos nós próprios injustos para com o Estado, assinalamos aqui o lançamento, pelo Ministério da Educação, de um programa de combate ao abandono escolar, o «PEPT», *Programa de Educação para Todos*.

*mente identificada com as relações de classe. Se isto acontecer, então a comunicação pedagógica torna-se, por sua vez, numa simples corrente de transmissão dos padrões de dominância exteriores a si própria, ficando assim esvaziada de conteúdo* (1990: 168-169).

Assim se perde a riqueza das formas culturais que medeiam a relação entre estrutura (classe social) e subjectividade<sup>7</sup>. Em acréscimo, a importância das lutas e práticas étnicas e de género tendem a ser minimizadas, e, finalmente, os grupos étnicos são tratados como se fossem entidades monolíticas, negando-se as diferenças dentro dos próprios grupos e também as dinâmicas interrelacionadas de género e de classe social.

### **Para uma abordagem «não-sincrónica» na forma de uma «política da diferença»**

As investigações que vimos desenvolvendo têm-nos mostrado que as relações dinâmicas, originadas nas diferenças étnicas, de classe social e de género, não se reproduzem umas nas outras automaticamente: elas têm, muitas vezes, efeitos contraditórios. É necessária, por isso, uma abordagem que tome como ponto de partida o que se pode definir como «política da diferença», ou, nas palavras de McCarthy (1988)<sup>8</sup>, uma abordagem «não-sincrónica»<sup>9</sup> para a operacionalização das relações de raça, etnia, classe e género ao nível do quotidiano, que conceba estas mesmas relações como sistematicamente contraditórias:

<sup>7</sup> Para uma análise excelente dos «estudos culturais» que se têm preocupado com esta questão, ver Lave *et al.*, 1992. Na base de um estudo que realizámos sobre as contradições inerentes ao processo de extensão da escola oficial (Stoer & Araújo, 1992), construí o seguinte quadro de diferenciação:

**Orientação da formação a nível do Estado e da Família**

Eixos de Análise	Objectos de Análise	
	Estado-Escola	Família-Jovens
Finalidade	Cidadania	Subjectividade
Identidade	Escolar	Social (trabalho)
Classe Social	Média «nova»	Semi-proletária
(Etnia)	Luso-branca Urbana Escrita	Luso-branca Semi-rural Oral
Cultura	Nacional	Local
Género	Patriarcal (C-)	Patriarcal (C+)

<sup>8</sup> Ver também Mike Cole (1989), que desenvolve um argumento semelhante.

<sup>9</sup> Abordagem «não-sincrónica» quer dizer uma abordagem onde as relações de classe, etnia e género não são necessariamente paralelas, nem recíprocas, nem simétricas.

*Invocando o conceito de não-sincronia, quero defender a posição de que os indivíduos ou grupos na sua relação com as instituições económicas, políticas e culturais, tal como as escolas, não partilham ao mesmo tempo visões, interesses, necessidades ou desejos idênticos* (1988: 275).

Parafraseando McCarthy, uma abordagem «não sincrónica» inclui as seguintes características<sup>10</sup>:

- a promoção do «ruído» (complexidade) da multidimensionalidade, que garante a reintrodução da variabilidade histórica e da subjectividade, ambas ausentes das abordagens multicultural e neomarxista;
- o reconhecimento da importância na escola das lógicas e efeitos autónomos das dinâmicas de etnia e de género e a sua interação necessária com a classe social;
- a adopção de uma postura crítica face à tendência dos teóricos da educação inter/multicultural e da corrente neomarxista de dividir a sociedade em domínios separados de *estrutura e cultura* (esta tendência promove explicações monocausais);
- a defesa de uma concepção do conceito de raça e (etnia) «não como uma “categoria” ou uma “coisa em si própria” (Thompson, 1966), mas, antes, como um processo social vital integralmente ligado a outros processos e dinâmicas sociais da educação e da sociedade» (McCarthy, 1988: 273).

Assim, para compreender, por exemplo, o fenómeno de abandono escolar em Portugal, onde muitos jovens são duplamente «desqualificados» (primeiramente pela instituição educativa e depois no próprio mercado de trabalho<sup>11</sup>), será obrigatório tomar em conta como as culturas e o género medeiam a relação, produzindo efeitos, entre a estrutura de classes e a identidade do/a jovem, estando tanto uma como a outra continuamente num processo de construção. Talvez seja já desnecessário dizer que é essencial que os trabalhos sobre as dinâmicas de cultura e de género sejam desenvolvidos e compreendidos em abordagens internas e externas à escola. Os padrões de diferença social por origem étnica, de classe e de género, emergem assim não como variáveis estáticas, mas como princípios estruturantes que alicerçam as relações minoria/maioria na vida quotidiana<sup>12</sup>.

De facto, a abordagem «não-sincrónica» ajuda-nos a compreender a complexidade do que se passa no terreno das escolas e das comunidades envolventes. As relações de diferenciação, com

<sup>10</sup> Características essas que também constituem, em grande parte, o que Lave *et al.* (1992) intitulam a «cultural-studies approach».

<sup>11</sup> A questão da dupla desqualificação dos jovens é abordada com algum pormenor em Stoer & Araújo (1992), especialmente no capítulo 3.

<sup>12</sup> Interessante aqui é a metáfora da escolarização como um *campo de batalha cultural*, onde as pessoas são «posicionadas» na base da sua origem social, raça/etnia e género, na hierarquia social (ver Lave *et al.*, 1992: 271). A nossa análise, no entanto, não permite que este posicionamento seja necessariamente determinante: a experiência vivida pelo actor social pode produzir consequências não previstas.

os seus efeitos por vezes dramáticos na formação dos *habitus*, articulam-se de forma diferente em cada situação. Assim, e no caso de dois projectos de investigação-acção realizados simultaneamente em quatro escolas diferentes (ver nota 1), talvez seja possível identificar para cada escola um *eixo de articulação resultante*. Este exprime a relação de diferenciação dominante, o momento de realização não-sincrónica, a interface de conflitos, numa dada conjuntura, em cada escola. Para exemplificar, num trabalho anterior (Stoer, 1992a) tentou-se caracterizar dois eixos de *articulação resultante* para exprimir as diferentes relações de diferenciação dominantes entre uma escola C+S situada numa região (semi)rural e três escolas primárias com populações luso-branca, cigana e de origem africana situadas em contexto urbano. No primeiro caso defendeu-se que a relação de diferenciação se exprimia *sobretudo* através de classe social, enquanto no segundo esta relação exprimia-se através da etnia (diferença cultural). Numa perspectiva de não-sincronia é interessante ver como estes diferentes eixos de *articulação resultante* deram origem a estratégias pedagógicas diferentes para promover a educação inter/multicultural: no caso da escola C+S uma estratégia de «fazer dialogar a cultura da escola com as culturas rural e semirural» tornou-se central, enquanto que no caso das escolas primárias se adoptou uma estratégia de «tornar os actores sociais da escola e da comunidade – sobretudo da escola – [...] *vulneráveis* à estruturação inter/multicultural» (Stoer, 1992a). Efectivamente, no primeiro caso, a preocupação residiu, principalmente, na compreensão da racionalidade da cultura da escola – uma ênfase na comunicação entre culturas (de classe). No segundo caso, preocupou-se, sobretudo, com a sensibilização dos agentes educativos às diferenças de etnia e aos direitos sociais e humanos das «minorias» (uma lógica assente na valorização de culturas). Sem dúvida, outras considerações seriam necessárias se quiséssemos estudar esta questão em toda a sua complexidade (por exemplo, o efeito da natureza das preocupações pedagógicas e/ou sociológicas dos diferentes investigadores envolvidos nos projectos, etc.) Mas, o que talvez interesse sobretudo sublinhar aqui é a riqueza da análise e da articulação das estratégias adoptadas, ambas tornadas possíveis pela abordagem denominada como «não-sincrónica».

### **Investigação-acção no «campo da recontextualização pedagógica»**

Num trabalho recente, o sociólogo Sousa Santos escreveu o seguinte:

*o projecto de modernidade é fértil em dicotomias, o que em última instância se deve atribuir ao modelo de racionalidade cartesiana que lhe subjaz. [...] Esta característica do projecto de modernidade coexiste com outra, a ausência ou extrema deficiência de mediações entre dicotomias. [...] Estas duas características são interactivas: o défice da capacidade de mediação exacerba a polarização das dicotomias e, inversamente, esta última agrava o primeiro (1990: 14).*

No seguimento do que acima se disse, e tendo em conta este alerta de Sousa Santos, faz agora sentido perguntar: como concretizar a não-sincronia na forma de uma «política de diferença» capaz de garantir multidimensionalidade e o interrelacionamento entre estrutura e cultura? No trabalho de Basil Bernstein (1990) são teorizados dois campos da recontextualização dos textos (no sentido lato do termo) dos sistemas educativos: o campo *oficial* da recontextualização e o campo *pedagógico* da recontextualização. Estes dois campos constituem o que Bernstein designa o «quê» e o «como» do discurso pedagógico. Enquanto o campo *oficial* abrange as instâncias estatais da elaboração e implementação das políticas educativas, o campo *pedagógico* inclui, além das publicações e dos *media* da educação, as faculdades e os departamentos de educação das universidades e dos politécnicos e as instituições e fundações de pesquisa e divulgação educacionais. É através deste segundo campo de recontextualização, e com base na formação através de investigação-acção, que se procura concretizar a abordagem não-sincrónica. Citando de novo Bernstein:

*Podemos definir a autonomia relativa do discurso pedagógico na medida em que aos campos da recontextualização pedagógica não só lhes é permitido ter existência, mas também afectar a prática pedagógica oficial. [...] Onde existem campos de recontextualização pedagógica que são efectivos e gozam de uma autonomia relativa, então torna-se possível para os activistas neste campo recontextualizar textos que por si próprios podem considerar-se ilegítimos, opostos, proporcionadores de espaços contra-hegemónicos da produção de discursos (1990: 198-202).*

O projecto de «Educação e Diversidade Cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação» (ver nota 1) propõe-se, efectivamente, como um possível guião para a recontextualização de textos no campo da recontextualização pedagógica. Um dos seus objectivos principais é valorizar a diversidade cultural na escola através, entre outras medidas, do desenvolvimento de mediações entre o que Iturra (1990a; 1990b) tem denominado a «cultura local» e a «cultura nacional» (a segunda tendo como um dos seus veículos de transmissão mais importantes a chamada «cultura – ou código [Bernstein, 1977] – da escola»). Neste sentido, o projecto tem-se empenhado na construção do que vimos chamando «dispositivos pedagógicos», através da metodologia de investigação-acção. Estes dispositivos, que pretendem ser a materialização na escola do relacionamento da estrutura com o agente (actor) e do presente com o futuro, regem-se pelo princípio de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, ao mesmo tempo que apelam para uma descentração da escola que permita aproveitar recursos culturais locais para promover a mudança educativa<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Para uma abordagem da concepção e utilização do conceito de dispositivo pedagógico no âmbito do projecto «Educação e Diversidade Cultural», ver Leite & Pacheco (1992). Para exemplificação do processo da construção de dispositivos

A metodologia de investigação-acção torna-se crucial através da sua capacidade de influenciar (de uma forma reflexiva) aquilo que pode considerar-se o «coração» do processo educativo: isto é, a maneira como os professores nas escolas *re-apresentam* conhecimento aos alunos. Vários autores, sobretudo aqueles identificados com uma sociologia crítica da educação, têm enfatizado a importância do reconhecimento do que é, de facto, uma escolha política: isto é, a maneira como o conhecimento é reflectido e construído pelos professores e alunos na sala de aula. A capacidade que tem a investigação-acção de influenciar este processo de reflexão e construção advém da sua postura «intencionalmente» orientada para a superação das antinomias binárias, tão caras ao modelo racional e positivista do conhecimento» (Leite, Rocha & Pacheco, 1992). Por outras palavras, a investigação-acção desenvolve-se através de um processo onde os agentes sociais – «implícados» – interagem tanto no conhecimento como na acção podendo «construir conhecimentos que não seriam possíveis numa relação de exterioridade face à situação explicada» (Not, 1984: 110 cit. por Leite, Rocha & Pacheco, *ibid.*). Acrescenta-se que esta capacidade, como sublinha Cortesão (1992a), depende também da postura crítica da investigação-acção ao procurar «articular dialecticamente a consciência da força dos determinantes macro-estruturais com a valorização da importância de fazer a leitura dos fenómenos no seu contexto histórico e social».

Recapitulando, é a construção do dispositivo pedagógico através de uma metodologia de investigação-acção crítica que possibilita a concretização da não-sincronia na forma de uma «política de diferença», política essa capaz de garantir a multidimensionalidade (entendida como o compósito dinâmico de variáveis como classe social, género e etnia) e o interrelacionamento entre estrutura e cultura. É na base desta última que também se constrói a ponte entre a análise das políticas educativas e a realização das práticas pedagógicas. Uma das implicações deste processo será que as «biografias» dos actores sociais (professores), em vez de serem meramente respostas às condições estruturais, tornam-se constitutivas dessas mesmas condições. Numa obra relativamente recente, Connell propõe, através do que denomina um «programa de aprendizagens comuns», a reconstrução do currículo dominante – no qual só são legitimadas as experiências e as práticas da classe média – trazendo para primeiro plano, na organização e constituição do currículo escolar, as «experiências não institucionalizadas das “minorias” marginalizadas [...]» (Connell, 1987 cit. in McCarthy, 1990: 132). Este desafiar das «hierarquias de verdade», das definições dominantes e não-reflectidas de experiências e práticas educativas consideradas legítimas, proposto por Connell, compõe o sentido da proposta da realização de não-sincronia que queremos avançar. Importante sublinhar é que as práticas pedagógicas e os próprios arranjos dos currícula, centrais a este propósito de reconstrução, podem assumir, na nossa perspectiva, formas variadas.

---

pedagógicos no campo da recontextualização pedagógica, ver Stoer & Araújo (1992) e Araújo & Stoer (1993). Para a teorização do conceito de dispositivo pedagógico no âmbito da formação de adultos, ver Correia (1992).

## A construção do conceito do professor inter/multicultural

Na base de nossa argumentação está a noção do professor/educador como agente promotor de uma democracia aprofundada cujo desenvolvimento depende, em grande parte – como defendemos em trabalho anterior (ver Stoer, 1992b: 74) –, «de uma efectiva implementação do princípio de igualdade de oportunidades para o sucesso na educação escolar, o que depende, por sua vez, de uma atitude e de um comportamento inter/multicultural (anti-racista; anti-sexista) pela parte dos professores». Propõe-se aqui que a educação inter/multicultural se assuma como parte integral do «movimento» para solidariedade e justiça social. Isto é, proclama-se que um princípio ético e político de justiça social deve orientar não só as práticas pedagógicas dos professores nas escolas como também a própria selecção do saber para o currículo. A democracia aprofundada constrói-se na base do *sucesso* na educação escolar.

A construção do conceito do professor inter/multicultural realiza-se necessariamente no terreno e dentro dos limites da agenda da construção da escola oficial, da chamada *Escola para Todos*. Temos identificado no desenvolvimento desta escola dois pólos que intitulamos a *Escola Meritocrática* e a *Escola Democrática*, a primeira tendo como mandato a institucionalização da democracia representativa, a segunda a democracia participativa (ver Stoer, 1993). Na história da *Escola para Todos* é o pólo da *Escola Meritocrática* que tem sido largamente hegemónico e o professor-tipo desta escola tem sido o professor «monocultural». No nosso entender, o professor inter/multicultural configura-se, assim, como um dispositivo de aprofundamento do espaço democrático da *Escola para Todos*. Para se poder reflectir sobre a construção do conceito do professor inter/multicultural – na base de uma «política de diferença» – e em termos da situação acima descrita, apresento um quadro-síntese que assinala os pressupostos do tipo-ideal de «professor monocultural» e de «professor inter/multicultural» (ver Quadro 1).

O conceito do agente educativo inter/multicultural, aqui em construção, assume-se como promotor do «ruído» de multidimensionalidade». Sendo 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 segundo. Na verdade, pode dizer-se que todos os professores são, até certo ponto, mono e inter/multiculturais (isto é, como protagonistas do processo educativo são, por um lado, «portadores» da cultura nacional e, por outro, «obrigados» – lembra-se aqui a chamada «educação compensatória» – a olhar para a diferença). Contudo, vai uma distância grande entre o olhar passivo para a diferença, lendo-a como algo que é necessário corrigir, como um olhar que a reconhece sem a querer conhecer, e a adopção da educação inter/multicultural não só como filosofia educativa mas também como projecto a realizar nesta época de globalização. De facto, a lógica da realização meritocrática traduz-se em obstáculos múltiplos à construção do professor inter/multicultural. Como referem Leite, Rocha e Pacheco (1992), esses obstáculos podem ser de natureza ideológica (o peso, por exemplo, do já referido para-

QUADRO 1

**Contributo para a construção do conceito do(a) professor(a)  
inter/multicultural**

**O(A) Professor(a) Monocultural**

1. Encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem potenciador de discriminação;
2. Considera a diversidade cultural na sala de aula como *déficit* (preocupação com o que *falta* nas culturas que se desviam da norma);
3. Considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos;
4. Proclama a sua identidade cultural como uma herança histórica que é fixa e indiscutível;
5. É -escolacentrista-: a escola deve preparar para a modernização;
6. *Reconbece* diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo sociocultural).

Pressupostos estruturantes:

- Cidadania baseada na democracia representativa
- Igualdade de oportunidades – acesso
- *Escola Meritocrática*

**O(A) Professor(a) Inter/Multicultural**

1. Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino de ensino/aprendizagem;
2. Promove a rentabilização de saberes e de culturas;
3. Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação *entre culturas*;
4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;
5. Defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;
6. *Conbece* diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de *cultura como prática social*.

Pressupostos estruturantes:

- Cidadania baseada na democracia participativa
- Igualdade de oportunidades – sucesso
- *Escola Democrática*

digma positivista-racionalista), de natureza institucional (o peso das relações – incluindo a aparente ausência delas – e das pressões institucionais), de natureza afectiva (o peso de sentimentos construídos ao longo do tempo).

Na verdade, o professor monocultural está preso num universalismo falso, isto é, está preso num princípio de igualdade de oportunidades que reduz circunstâncias e realidades locais, qualitativamente diferentes, a perturbações locais. Este professor olha para a diferença não pelo potencial que contém, mas mais pelo obstáculo que significa – a diferença é, pois, reconhecida pela negativa. Nesta lógica, o professor monocultural coloca a sua esperança numa orientação racional baseada em avaliações de competências que dizem valorizar as aquisições e não as características (diferentes) individuais e sociais<sup>14</sup>. Nem o professor monocultural, nem o professor inter/multicultural negam a diferença; simplesmente posicionam-se diferentemente perante ela. E, como acima referimos, subjacente a cada posicionamento está uma noção de cidadania ao mesmo tempo diferente e essencial: no caso do primeiro predominantemente a cidadania representativa, no caso do segundo a cidadania participativa. Assim, a construção bem sucedida do conceito do professor inter/multicultural terá que sempre implicar uma nova configuração teórica capaz de conjugar ambas as formas de cidadania. A resultante, longe de ser uma síntese estável e permanente, caracteriza-se, sobretudo, por uma oscilação constante, pela busca de um equilíbrio dinâmico entre os dois conceitos de cidadania.

### **Para uma educação escolar inter/multicultural simultaneamente democrática e crítica**

A nossa proposta para a concretização da não-sincronia na forma de uma «política de diferença», capaz de garantir a multidimensionalidade e o interrelacionamento entre estrutura e cultura, baseia-se num trabalho de investigação-acção realizado a partir da escola oficial. Dependente deste trabalho fica não só a construção do conceito do professor inter/multicultural como também a sua realização. Assim, considero que os obstáculos à construção e à realização do professor inter/multicultural só podem ser superados num esforço de cooperação e de trabalho em conjunto entre diferentes sectores do sistema educativo. Para combater o isolamento institucional, para *promover a troca* (não de mercadorias, mas de ideias e práticas), para *fazer alongar as racionalidades* tornando possível a comunicação entre culturas (de classe, de género, de etnia), os professores do ensino básico precisam dos professores do ensino superior do mesmo modo que estes precisam dos primeiros.

A educação inter/multicultural democrática e crítica depende, em Portugal, assim queremos argumentar, da capacidade dos educadores e professores – de todos os sectores do sistema educa-

<sup>14</sup> Ver Isambert-Jamati e Grosperon, que caracterizam o tipo de pedagogia deste tipo-ideal como «modernista» (1982: 285).

tivo – de se apropriarem do que vimos chamando (ver, por exemplo, Stoer & Araújo, 1992: 159) o *espaço democrático da cidadania proporcionado pela escola*. Este espaço resulta do facto de a escola ser, nesta conjuntura histórica, uma escola *oficial*, isto é, estatal (e, por isso, obrigatória, laica, gratuita). Assim, apropriar-se deste espaço significa «armar-se» perante o mundo de trabalho e perante o espaço doméstico, reforçando a autonomia relativa da escola<sup>15</sup>; significa, ao mesmo tempo, a produção de um conhecimento aprofundado das culturas nela presente, produção essa só possível através da descentração dessa mesma escola, onde a escola se assume como parte da comunidade local. A descentração da escola não é incompatível com o reforço da sua autonomia relativa uma vez que a cidadania participativa constrói-se através da inclusão da diferença e não pela sua exclusão. A realização do princípio de igualdades de sucesso depende, pois, de uma confrontação cultural no interior da escola de massas. Esta confrontação só pode realizar-se valorizando, dentro da escola, as culturas da comunidade local. Temos vindo a argumentar também que esta mesma escola oficial em Portugal está *simultaneamente em crise e em consolidação* (*ibid.*: cap. 5). A apropriação do espaço democrático da cidadania proporcionado pela escola depende do aproveitamento de ambas. A nossa proposta para a concretização de não-sincronia, baseada num trabalho de investigação-acção realizado no campo da recontextualização pedagógica, de facto, aproveita tanto da crise como da consolidação da escola de massas em Portugal. «Aproveita» da *crise* promovendo uma política de diferença que aposta na riqueza do resultado da confrontação entre culturas; «aproveita» da *consolidação* investindo no reforço e interiorização dos direitos humanos e sociais básicos por parte dos agentes educativos.

Em forma de conclusão, e arriscando «escandalizar» o autor<sup>16</sup>, cito as palavras de Etienne Balibar que, num trabalho recente, escreve: «Cada povo, enquanto produto de um processo nacional de etnicização, é, hoje em dia, obrigado a encontrar os seus próprios meios para ir além do “exclusivismo” [...] num mundo de comunicações transnacionais e relações globais de força. Por outras palavras: cada indivíduo é obrigado a encontrar na transformação do imaginário do “seu” povo os meios para se distanciar dele, para poder comunicar com os indivíduos de outros povos com os quais ele, ou ela, partilha os mesmos interesses e, até certo ponto, o mesmo futuro» (Balibar & Wallerstein, 1991: 105). Assim sendo, não terá a escola (obrigatória, laica, gratuita) um papel importante aqui para desempenhar? A minha tese é de que esse desempenho passe *também* pela construção *contra-hegemónica* do conceito do professor inter/multicultural, a par com a realização de práticas pedagógicas que a nível da escola (e da comunidade local) concretizem uma política de/e para a diferença.

<sup>15</sup> Sobre inovação e o aproveitamento da autonomia relativa da escola, ver Cortesão (1992b).

<sup>16</sup> Balibar, em vez de ver a escola oficial como possível promotora de justiça social, sublinha, sobretudo, o seu papel ideológico na reprodução de desigualdades.

*Agradecimentos à Fernanda Rodrigues, Luíza Cortesão, Helena C. Araújo e Carlinda Leite pelos comentários e sugestões que fizeram sobre este trabalho. Também queria agradecer aos formandos em Ciências da Educação, Álvaro de Sousa Leitão, Maria Isabel Bartolomeu e Sérgio Gomes da Silva, pela reflexão que fizeram sobre o conceito do professor inter/multicultural.*

## Referências bibliográficas

- ARAÚJO, H. C. (1990). As mulheres professoras e o ensino estatal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 81-103.
- ARAÚJO, H. C. (1993). *The construction of primary teaching as women's work in Portugal (1870-1993)*. Tese de Doutoramento, Open University, Inglaterra.
- ARAÚJO, H. C., & STOER, S. R. (1993). *Genealogias nas escolas: A capacidade de nos surpreender*. Porto: Edições Afrontamento.
- BALIBAR, E. (1991). «Es gibt keinen Staat in Europa»: Racism and politics in Europe today». *New Left Review*, 186, 5-19.
- BALIBAR, E., & WALLERSTEIN, I. (1991). *Race, nation, class, ambiguous identities*. Londres: Verso.
- BENAVENTE, A., COSTA, A. F., MACHADO, F. L., & NEVES, M. (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, codes and control* (vol. 3) (2.<sup>a</sup> ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.
- BIVAR, M. F. (1975). *Ensino primário e ideologia*. Lisboa: Seara Nova.
- BULLIVANT, B. M. (1981). *The pluralist dilemma in education: Six case studies*. Sidney: George Allen, Unwin.
- COLE, M. (1989). «Race» and class or «race», gender and community? A critical appraisal of the radicalised fraction of the working-class thesis. *The British Journal of Sociology*, 40(1), 118-129.
- CORREIA, J. A. (1992, Novembro). *Dispositivos e disposições na formação de adultos: A dinâmica da formatividade*. Comunicação apresentada no 2.<sup>o</sup> Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga.
- CORREIA, J. A., STOLEROFF, A. D., & STOER, S. R. (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 25-51.
- CORTESÃO, L. (1992a, Novembro). *Avaliação na investigação-acção*. Comunicação apresentada no 2.<sup>o</sup> Congresso da Sociedade de Ciências da Educação. Braga.
- CORTESÃO, L. (1992b, Novembro). *Algumas notas sobre a possibilidade de ocorrência de inovação em educação*. Comunicação apresentada no 2.<sup>o</sup> Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga.
- CORTESÃO, L., & PACHECO, N. (1991). Interculturalismo e realidade portuguesa. *Revista Inovação*, 4(2-3), 33-44.
- CRUZEIRO, M. E. (1970). A população universitária portuguesa: Uma nota estatística. *Análise Social*, 32, 721-740.
- FONTAINE, A.-M. (1977). A discriminação sexual dos papeis sociais nos manuais portugueses de aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 11, 149-183.
- ISAMBERT-JAMATI, V., & GROSPIRON, M. F. (1982). Tipos de pedagogia e diferenças de aproveitamento segundo a origem social no final do secundário. In S. Grácio & S. Stoer (Orgs.), *Sociologia da Educação – II: A construção social das práticas educativas* (pp. 255-291). Lisboa: Livros Horizonte.
- ITURRA, R. (1990a). *Fugirás da escola para trabalhar a terra*. Lisboa: Escher.
- ITURRA, R. (1990b). *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa: Escher.
- LAVE, J., DUGUID, P., & FERNANDEZ, N. (1992). Coming of age in Birmingham: Cultural studies and concepts of subjectivity. *Annual Review of Anthropology*, 21, 257-282.

- LEITE, C., & PACHECO, N. (1992, Novembro). *Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural*. Comunicação apresentada ao 2.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga.
- LEITE, C., ROCHA, C., & PACHECO, N. (1992, Novembro). *O investigador colectivo no quadro da investigação-acção*. Comunicação apresentada ao 2.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga.
- MACHADO, F. L. (1992). Etnicidade em Portugal: Contrastes e politização. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 12, 123-136.
- MAGALHÃES, M. J., FERNANDES, M. L., & OLIVEIRA, O. G. (1991). *História de vida de uma operária da indústria corticeira*. Lisboa: Comissão para Igualdade e Direitos das Mulheres.
- MCCARTHY, C. (1988). Rethinking liberal and radical perspectives on racial inequality in schooling: Making the case for nonsynchrony. *Harvard Educational Review*, 58(3), 265-279.
- MCCARTHY, C. (1990). *Race and curriculum: Social inequality and the theories and politics of difference in contemporary research on schooling*. Londres: Falmer Press.
- MCROBBIE, A. (1991). *Feminism and youth culture*. Londres: Macmillan.
- PINTO, J. M. (1985). *Estruturas sociais e práticas simbólico-ideológicas nos campos*. Porto: Edições Afrontamento.
- PINTO, J. M. (1988). *Scolarisation, rapport au travail et transformation des pratiques sociales*. In A. Gonçalves *et al.* (Orgs.), *La sociologie et les nouveaux défis de la modernisation*. Porto: Faculdade de Letras.
- SAMPAIO, J. S. (1973). A feminilização da docência. *O Professor*, 2.
- SANTOS, B. S. (1990). O Estado e o Direito na transição pós-moderna: Para um novo senso comum sobre o poder e o direito. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 30, 13-43.
- STOER, S. R. (1992a). O projecto de «Educação e Diversidade Cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação» (PEDIC) e a formação de professores para a educação multicultural. In Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – Entreculturas (Org.), *Escola e sociedade multicultural* (pp. 49-55). Lisboa: Ministério da Educação.
- STOER, S. R. (1992b). A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: Perspectivas inter/multiculturais. In A. Nóvoa & T. S. Popkewitz (Orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 71-82). Lisboa: Educa.
- STOER, S. R. (1993, Setembro). *O Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a escola democrática*. Comunicação apresentada no II Congresso Internacional de Sociologia da Educação. Faro.
- STOER, S. R., & ARAÚJO, H. C. (1991). Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu). In S. R. Stoer (Org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 205-230). Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, S. R., & ARAÚJO, H. C. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher.
- STOER, S. R., STOLEROFF, A. D., & CORREIA, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- THOMPSON, E. P. (1966). *The making of the english working class*. Londres: Penguin.
- WILLIS, P. (1986). Produção cultural é diferente de reprodução cultural é diferente de reprodução social é diferente de reprodução. *Educação e Realidade*, 2(2), 3-18.

