

Maria Manuel Vieira
Joaquim Pintassilgo
Benedita Portugal e Melo
(Organização)

DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR

INTENÇÕES E APROPRIAÇÕES

Centro de Investigação em Educação
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Lisboa, 2003

Título *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*
Editores Maria Manuel Vieira, Joaquim Pintassilgo, Benedita Portugal e Melo
Capa TVM Designers
Impressão Trialgráfica
Tiragem 300 exemplares

ISBN 972-98689-4-8

Depósito Legal n.º 190264/03

1.ª edição, Janeiro de 2003

© Centro de Investigação em Educação

da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Campo Grande, Edifício C1 – Piso 2, 1749-016 Lisboa – Portugal

Telefone +351 217 500 117 Fax +351 217 500 082 E-mail: cie@fc.ul.pt

<http://www.educ.fc.ul.pt/cie/>

FCT - Programa Ciência, Tecnologia e Inovação do Quadro Comunitário de Apoio

| INI

Introdução

MASS M

De que se t

Uma análise

Benedita Por

Democrati

Maria Emí

Convite à

Isabel Chag

FAM

Famílias e

Maria Mar

Escola e f

Teresa Seal

Famílias e

Isabel Neve

Reconhecimento público das diferenças e justiça escolar: Da sociologia crítica à sociologia da crítica*

José Manuel Resende**

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Universidade Nova de Lisboa

1. A construção do projecto de modernidade na Europa ocidental e a forma escolar moderna: breves questionamentos sobre uma problemática mais vasta

A introdução do conceito de modernidade tal como foi tratado por Anthony Giddens (1992), Giddens, Beck e Lash (2000) e por Peter Wagner (1996) só recentemente tem vindo a ser integrada nas reflexões sobre a Educação em Portugal (Resende, 2001a,b; Vieira, 2001). Apesar de toda a abrangência transportada por este conceito (Martuccelli, 1999), os fundamentos históricos que têm vindo a tornar possível traçar, ao longo dos últimos 300 anos, as principais características da modernidade da Europa Ocidental, parecem confirmar o seu valor heurístico nas interpretações sociológicas sobre a sociedade contemporânea e o tempo presente.

Esta última ideia – a contemporaneidade da definição da modernidade – constitui para Martuccelli «o mais pequeno denominador comum» (Martuccelli, 1999, p. 10) deste conceito. Neste sentido, não é de todo descabido transformá-lo

* O texto – Reconhecimento público das diferenças e justiça escolar: da Sociologia crítica à Sociologia da crítica – foi apresentado no Colóquio organizado por Maria Manuel Vieira, Joaquim António Pintassilgo e Maria Benedita Portugal na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa no dia 16 de Outubro de 2002. O referido colóquio teve como tema central a Democratização escolar: intenções e apropriações. No âmbito deste colóquio a comunicação traduzida agora neste artigo foi apresentada nesse mesmo dia, mas inserida no tema a Construção da democratização escolar: perspectivas históricas e sociais. Aproveito esta ocasião para agradecer o convite que gentilmente me foi endereçado por Maria Manuel Vieira em nome dos restantes organizadores deste encontro no sentido de nele participar com esta comunicação. As reflexões incluídas neste texto têm uma dupla génese: por um lado decorrem de longas e profícuas discussões tidas com a Maria Manuel Vieira e que se encontram incluídas em dois textos já publicados (Resende & Vieira, 2000, 2002) e, por outro lado decorrem de reflexões produzidas pelo autor desta comunicação e que foram tratadas na dissertação de doutoramento discutida na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa em Setembro do ano passado (Resende, 2001a).

** Sociólogo, Investigador e Professor Auxiliar do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Endereço electrónico: josemresende@mail.telepac.pt

num eixo central de todo o questionamento sobre o presente, uma vez que a inquietação traduzida pela multiplicidade de experiências vividas no tempo presente levanta obrigatoriamente um conjunto de interrogações cujos ensaios de resposta não se encontram confinados única e exclusivamente à análise das situações imediatas, ou seja à análise das situações carregadas de actualidade em resultado do próprio momento em que são vividas pelos indivíduos modernos.

Neste sentido, uma análise histórica e sociológica sobre o projecto imaginado de modernidade (Wagner, 1996) torna possível compreender e interpretar as ambiguidades e ambivalências traduzidas em muitos discursos e práticas, quer decorrentes do trabalho institucional e formal, quer decorrentes de simples actividades resultantes de encontros quotidianos e informais¹. Na verdade, a configuração discursiva ensaiada ao longo do século XVIII, e objectivada em acontecimentos políticos, económicos e sociais marcantes – a revolução francesa, a revolução democrática americana e a revolução industrial – relança para o primeiro plano da análise sociológica sobre aquele mesmo projecto as dimensões da liberdade e da disciplina.

Para além de outros efeitos produzidos nas sociedades modernas aquelas três revoluções assumem nos discursos sobre a modernidade uma natureza simbólica marcante, amplamente notada por Wagner no seu estudo sobre as duas crises² que acompanham a estruturação do projecto imaginado de modernidade na

¹ Para interpretar correctamente o significado assumido pela noção de projecto associado à construção da modernidade europeia é preciso distinguir dois níveis de análise analiticamente interdependentes. De um lado, está o nível dos discursos e das representações configuracionais que habitualmente aqueles veiculam através dos registos escritos e orais. Do outro lado estão os efeitos daqueles discursos e representações nas práticas dos indivíduos modernos, em particular as suas formas de agir ao longo de conjunto intermináveis de cadeias de interdependência constituídas nas sociedades modernas. As relações estabelecidas por estes dois níveis não ocorrem nem de maneira automática, nem de maneira inaugural. Só gradualmente, muitas vezes de cima para baixo, por itinerários não lineares e sinuosos, em tempos dobrados que percolam lenta ou aceleradamente, é que os conteúdos substantivos dos discursos e das representações se generalizam a todo o tecido social e aparecem objectivados nas práticas formais e informais, quotidianas ou institucionais. E toda esta interpenetração provoca tensões, sentimentos ambíguos, desajustamentos que resultam e são o resultado de posturas críticas accionadas pelos indivíduos modernos.

² A primeira crise da modernidade instala-se gradualmente em muitos países da Europa, em particular nos países industrialmente mais desenvolvidos, a partir da 2ª metade do século XIX. A contestação social verificada nesta altura, encabeçada por sindicatos, partidos e movimentos operários, mas também por partidários do alargamento dos direitos políticos e sociais – nomeadamente a universalidade do direito sufragar os governantes e parlamentares – demonstrava a existência de tensões em resultado das ambiguidades e ambivalências produzidas, quer pelos discursos erigidos sobre a modernidade, quer pelas representações decorrentes daqueles mesmos discursos. A segunda crise da modernidade ocorre em meados da década de setenta do século passado. O modelo desta crise é presidido por uma reestruturação do tipo de transacções e de convenções mais marcantes no período de modernidade organizada, em particular as transacções e convenções impulsionadas por uma intensa intervenção do Estado na economia e na sociedade. O lugar de destaque ocupado pelo Estado objectivado no trabalho de instituir determinadas convenções através de uma algumas das suas instâncias – governo, parlamento, comissões, institutos nacionais de estatística, etc. –, destina-se a regular as actividades e acções humanas com o propósito de reduzir as incertezas e as ambiguidades

Europa
revoluci
elite que
modo o
política
ideal sim
alargam
dos espí

T
e a afir
autonom
tradição
Neste s
auto-rea
represen
Antigo
ordem
configur
política
confina
presidic
entendi
ideais d

C
imagina
das fo
discurs
puseram
natural
determ
«impos
pelos
reconh
orienta
existên

2
dois ti
liberda
da cor
indivíd

transpor
moderni

Europa Ocidental. Na verdade, a ocorrência dos referidos processos revolucionários resulta de um mal-estar crescente em certos círculos sociais da elite que circula nas sociedades de corte dos finais do século XVIII. De certo modo o projecto liberal incorporado tanto na economia política como na filosofia política consagra o valor do indivíduo e da sua liberdade, aclamando-o como um ideal simbólico de grande alcance, quer para o progresso económico, quer para o alargamento de bem-estar social, quer ainda para o alargamento no plano político dos espíritos e práticas liberais.

Tal como afirma Nisbet, «o que caracteriza o liberalismo é a fé no indivíduo e a afirmação dos seus direitos políticos, cívicos e, mais tarde, sociais. A autonomia do indivíduo reveste a mesma importância para o liberal como a tradição para o conservador e o uso do poder para o radical» (Nisbet, 1993, p. 23). Neste sentido, desde a fundação do projecto liberal a liberdade, a autonomia e auto-realização da condição humana moderna encontram eco nos discursos e nas representações produzidas por pensadores que criticavam a ordem social do Antigo Regime. Nesta crítica, os fundamentos que presidiam a estruturação desta ordem eram arrasados, uma vez que os seus críticos entendiam que as configurações societárias nascentes dos processos resultantes das transformações políticas e económicas em curso desde o século XVIII já não podiam estar confinadas a princípios comunitários justificados por lógicas locais e paroquiais presididas por formas de julgamentos e de explicação orientadas por entendimentos ligados às tradições, aos costumes, ao direito consuetudinário ou a ideais doutrinários de natureza teológica.

O lugar de destaque assumido pela dimensão da liberdade no projecto imaginado de modernidade não subestima a dimensão da disciplina, da ordem e das formas de regulação social. Nem as ambiguidades transportadas pelos discursos e representações construídas pelo movimento intelectual das Luzes puseram em causa a dimensão da ordem e da disciplina. Na verdade, os direitos naturais proclamados por estes pensadores apareciam naturalmente associados a determinadas ordens também elas naturais, tais como a família. A rejeição da «imposição de toda a noção substancial do bom e do justo» tal como era fornecida pelos ensinamentos transmitidos por Deus, não impedia que se fizesse «o reconhecimento de valores e de regras seculares» (Wagner, 1996, p. 31) que orientavam as condutas dos indivíduos e que perduravam para além da sua existência física.

A perspectiva antropológica da condição humana moderna cruzava então dois tipos de juízos supostamente independentes. De um lado, o juízo da liberdade, da autonomia e da auto-realização que aparece inscrito na representação da condição moderna guiada pelo ideal liberal que afirma a existência de um indivíduo livre, racional, culto, informado, aspirando à realização do bem comum,

transportadas do período de modernidade anterior, designado por Wagner de período de modernidade liberal restrita.

e do outro lado o juízo da disciplina, da ordem e da auto-regulação que está presente na representação da condição moderna orientada pelo ideal societário que sustenta a existência de uma ordem social através da qual determinados arranjos colectivos podem veicular valores e regras indispensáveis para assegurar os limites das práticas de autonomia individual (Wagner, 1996, p. 33).

As tensões e as ambiguidades produzidas pelo carácter irreduzível dos ideais da liberdade e da disciplina atravessam todo o processo da construção histórica do projecto imaginado de modernidade, não ficando exclusivamente confinadas ao período da modernidade liberal restrita. A contestação política e social ocorrida nas últimas décadas do século XIX, por um lado acelera a construção de outras formas de organização de todo o tipo de transacções desenvolvidas em múltiplas cadeias de interacção, e por outro lado fundamenta a necessidade de as instituições estatais constituírem outras barreiras e redes de poder agora ajustadas a um sem número de convenções que tentam conciliar diferentes interesses de classe.

Com o desencadear da segunda crise da modernidade, iniciada a partir da segunda metade dos anos 70 do século passado, a incerteza, a contingência e a ambiguidade parecem estar novamente presentes nos discursos e representações dos intelectuais que dinamizam as discussões sobre a condição actual deste projecto. Estas construções discursivas acentuam o carácter contraditório e incoerente das práticas dos indivíduos modernos de que resulta o aparecimento de identidades pós-modernas, uma vez que as condutas «altamente organizadas e religadas entre si perdem a sua coerência e tornam-se abertas» (Wagner, 1996, p. 267).

A pluralidade e abertura das práticas e das identidades dos indivíduos modernos anunciadas pelos discursos pós-modernos são o resultado directo do questionamento acerca das possibilidades não só de concretização do referido projecto imaginado de modernidade, mas também do seu grau de compreensão por parte dos cidadãos que nele se encontram envolvidos. O trabalho de reflexividade produzido pelos actores modernos sobre o seu próprio corpo foi facilitado e tornado possível por intermediação das Ciências Sociais (Giddens, 1995). A expressividade corporal, o desejo de conhecimento mais profundo da intimidade de si e dos outros, a centralidade do desejo e do carácter sedutor das transacções sociais talvez por um lado queiram fazer reforçar o lugar da individualidade moderna, mas por outro lado talvez queiram também demonstrar a centralidade do mal-estar e das ambivalências modernas resultantes da impossibilidade de se reconhecer como válidas o conhecimento natural do mundo (Kaufmann, 2001). Da dúvida permanentemente equacionada sobre o conhecimento natural e válido do mundo actual, transparece uma outra suspeita amplamente diagnosticada mas que se prende agora com a esfera da representatividade dos agrupamentos colectivos, instituídos na modernidade organizada por intermédio de convenções (Livet, 1993) patrocinadas por um Estado anteriormente mais interventor.

O conhecimento de si e o reconhecimento pelos outros da autenticidade das suas características culturais próprias são tentativas de muitos discursos de fazer um trabalho em prol do reconhecimento público das diferenças (Taylor, 1998), quer sejam diferenças resultantes de características identificadoras da sua identidade pessoal, quer sejam diferenças decorrentes de características identificadoras de um grupo socialmente identificado a partir de um determinado atributo como o género, a orientação sexual, a etnia ou a confissão religiosa. De facto, «a exigência de reconhecimento» de grupos minoritários «adquire uma certa premência devido à suposta relação entre reconhecimento e identidade, significando este último termo qualquer coisa como a maneira como uma pessoa se define, como é que as características fundamentais fazem dela um ser humano» (Taylor, 1998, p. 45).

Como é que a forma escolar moderna participa neste questionamento generalizado sobre as diferenças, particularmente sobre as diferenças sociais e culturais, e sobre o carácter injusto do seu não reconhecimento público? Por agora deixamos enunciada esta questão geral. Antes de organizar as linhas principais da sua resposta, convém alinhar algumas ideias sobre as relações que se podem estabelecer entre o projecto imaginado de modernidade e a forma escolar moderna.

Na verdade, a forma escolar moderna pode ser entendida como uma instituição social que participa efectivamente no esforço de difusão dos ideais que enformam o projecto imaginado de modernidade. Tal como outras instituições sociais, a forma escolar moderna apresenta, ao longo da sua história, configurações societárias assentes «em conjuntos relativamente estáveis de regras e de recursos, sobre as quais as pessoas se podem apoiar na sua acção» (Wagner, 1996, p. 47) quotidiana.

Esta relativa estabilidade confere à instituição escolar um duplo significado. Por um lado, preexiste «a cada humano vivo», a cada indivíduo escolarizado. Por outro lado, «é criada pela acção humana» (Wagner, 1996, p. 47), de tal forma que sem este envolvimento criativo dos indivíduos – professores, alunos, pais e funcionários – a escola deixaria de existir como configuração institucional.

Através desta contínua actividade prática estes actores trabalham na construção de convenções (Wagner, 1996; Livet, 1993), que apesar de serem baseadas sobretudo em recursos e regras existentes, acabam também por contribuir para a transformação destes suportes. Neste sentido, regras, recursos e convenções institucionalizadas pela escola são reportórios habilitantes para os indivíduos modernos, mas criam simultaneamente limites às acções humanas, constringendo-as por intermediação de um trabalho de subjectivação realizado por um projecto de socialização singular (Queiroz, 1995).

A singularidade do projecto de socialização reside no facto de ser distinto do tipo de aprendizagem pessoal desenvolvida no seio da família. A natureza personalizada da socialização familiar é substituída por um trabalho impessoal de

formatação das condutas realizado por um ou mais de um professor que numa sala de aula se encontra perante um grupo de alunos.

O processo de auto-regulação das posturas corporais já não se faz seguindo uma rotina mecânica ou seguindo os gestos apurados do outro através de uma simples imitação por osmose a partir dos reflexos emitidos por um espelho. O reconhecimento do valor de um comportamento apurado ou ajustado aos cânones da escola faz-se em função de um corpo regras estabelecidas, e a sua gradual afinação é feita por mediação de um método por comparação tendo como referência positiva o modelo de comportamento tornado explícito pelo código de condutas escolarmente convencionado.

A invenção da relação pedagógica pela forma escolar moderna atribui-lhe uma outra singularidade notável. Na verdade, as escolas anteriores às escolas modernas não se destacavam por ensinar a alunos de uma mesma coorte de idade, nem pelo tipo de lugar delimitado por fronteiras físicas determinadas, nem ainda por uma forma de ensino regulamentada, mas sujeita a sucessivas alterações decorrentes de reformas imprimidas por um Estado centralizado e que cujo trabalho está também ele assente em regras impessoais submetidas à lógica de uma racionalidade burocrática (Vincent, 1994; Queiroz, 1995).

Por intermédio desta nova relação social, as formas assumidas pelas relações pedagógicas transformam a escola, ao longo do tempo e em diferentes contextos, numa instituição estatal com grande impacto social, apesar da difusão da forma escolar moderna não ter seguido a concretização de um plano previamente concebido pelo Estado, nem ter sido o resultado de uma acto inaugural e espontâneo. Porém, parece não haver dúvidas quanto aos contributos realizados pela forma escolar moderna, quer na construção da identidade nacional, quer na celebração do espírito e culturas de raiz urbana, quer ainda nos processos de integração e de crítica social no quadro dos valores que enformam o projecto imaginado de modernidade (Vincent, 1994; Queiroz, 1995).

Por outro lado, a escolarização moderna produz outros dois efeitos importantes – a codificação e a formalização – que gradualmente se estendem a todos os grupos sociais, através do alcance macrossocial das políticas educativas baseadas nos princípios da igualdade de oportunidades e da escolarização obrigatória cada vez mais prolongada no tempo. Os efeitos codificadores das relações pedagógicas – objectivados, por exemplo, nos momentos destinados à classificação escolar – resultam do trabalho de ordenação escolar sempre presente ao longo de cada ano lectivo, fixo em regras estabelecidas pela maquinaria jurisdicional criada pelo Estado (Abbott, 1988) e enquadrado por intermediação das credenciais licenciadas pela instituição escolar.

Contudo, os efeitos codificadores mobilizados pelos actores modernos com um duplo sentido inscrito nos seus regimes de acção (Boltanski & Thévenot, 1991; Boltanski, 2001) – ajustada ou crítica relativamente aos seus princípios de equivalência generalizados pela Escola e confirmados pelos Institutos Nacionais

de Es
não s
trabal

forma
transi
conve
os ru
aluno

longo
subm
prete
pouco
comb
«alum

transi
impul
romp
por u
conhe
das
labor

acom
suas
funda
distin
no pc

neces
indisp
de po
dispe
mesm
Wagr
const
liber

de Estatísticas (Desrosières & Thévenot, 1988; Desrosières, 1985, 1997, 2000) – não são nem os únicos efeitos do processo de escolarização, nem exclusivos do trabalho realizado por esta instituição.

Relacionado com o esforço codificador da escola aparece o trabalho de formalização institucional resultante das suas actividades tanto no domínio da transmissão dos conhecimentos como no domínio do respeito pelas regras convencionadas, instrumentos fundamentais para impedir ou reduzir ao máximo os ruídos previsivelmente associados à comunicação oral entre o professor e o aluno.

A naturalização destes dois efeitos – da codificação e da formalização – ao longo da implementação gradual e não linear da forma escolar moderna, não submete total e absolutamente os espíritos críticos que esta instituição também pretende formar através do trabalho cognitivo que implementa e generaliza a pouco e pouco. De facto, desde a sua fundação a escola moderna investe muito no combate ao obscurantismo e à ignorância e, por este motivo, é uma forte aliada do «luminismo» oitocentista.

Do ponto de vista da elite escolarizada, a universalização do conhecimento transmitido pela escola moderna possibilita a consolidação do projecto reformador impulsionado pela modernidade. Por um lado, contribui para acelerar o rompimento dos laços locais, de natureza paroquial e comunitário, substituindo-os por um outro tipo de laços de natureza societária. Por outro lado, universaliza os conhecimentos que transmite, servindo de veículo transmissor das conquistas e das descobertas científicas e tecnológicas produzidas nas academias, nos laboratórios e nos centros de investigação.

A universalidade dos saberes difundidos por esta instituição é acompanhada pelo elogio que faz à razão e aos argumentos que encontram nela as suas justificações e fundamentos. A autoridade do espírito racional, da lógica fundamentada, da explicação científica fundada num método rigoroso, positivo e distinto das retóricas comuns ou doutrinárias, substitui a anterior autoridade baseada no poder explicativo de origem divina.

O primado da razão e dos saberes baseados numa lógica racional alia-se à necessidade da escola promover a disciplina e o recolhimento como valores indispensáveis tanto para a aquisição de conhecimentos como para a consolidação de posturas civilizadas. Neste sentido, a dupla aprendizagem – cognitiva e cívica – dispensada pela escolarização transforma-se na possibilidade de se cruzar numa mesma instituição os dois retratos e requisitos da modernidade identificados por Wagner (1996) e que aparecem integrados nos discursos e representações construídas pela elite moderna e esclarecida (Eisenstadt, 1991): o discurso da liberdade e da disciplina.

2. As representações da forma escolar moderna no questionamento produzido pela sociologia crítica

2.1 Da diferenciação social aos mecanismos de reprodução social e cultural: as denúncias às injustiças sociais cometidas pela forma escolar moderna

No sentido de clarificar o pensamento sobre as análises realizadas pela sociologia crítica, recorreremos a estudos realizados por Bourdieu e a sua equipa sobre a relação de cumplicidade estabelecida entre as funções e finalidades da escola e os processos de reprodução social e cultural resultantes do seu trabalho, baseada em princípios sobre os quais repousava serenamente o mundo encantado das sociedades modernas. Nesta incursão analítica a propósito das injustiças cometidas por uma escolarização que se pretende universal, isto é, aproveitada por todos os alunos em idade escolar, o trabalho e a autoridade dos professores não deixam de ser convocados porque representam peças importantes em toda esta engrenagem.

Por outras palavras, por causa das condições da prova escolar – os resultados dos exames e as sanções escolares selectivas –, por intermédio das quais não se verifica a clamada democratização do acesso e sucesso estudantil generalizado e universal, a invocação do lugar do professor neste sistema tem todo o sentido, porque do seu trabalho pedagógico depende a produção dos herdeiros da cultura e do saber legítimos. Ora, o enfoque teórico da sociologia crítica vai justamente desmontar todos estes processos escolares que impedem a escola de concretizar o ideário liberal e modernista, que assenta nos valores da liberdade e da igualdade.

A possibilidade de reformar o sistema, transformando-o num sistema mais igualitário, não é de todo impossível. Os próprios autores fundamentam esta asserção através do recurso aos dispositivos situacionais desenvolvidos pelas relações pedagógicas entre professores e alunos, nomeadamente os dispositivos ligados à comunicação pedagógica. Ou melhor, a aposta na «racionalização do uso pedagógico da linguagem» (Derouet, 1992, p. 53) eleva a eficácia deste dispositivo fundamental para a democratização do mundo escolar.

Para a sua concretização, Bourdieu e a sua equipa salientam o esforço que os docentes têm de fazer no sentido de formular um «contrato respeitante aos critérios do exame e à natureza do exercício sobre o qual o estudante será julgado» (Derouet, 1992, p. 53) com o propósito de minimizar o insucesso dos deserdados da cultura dominante. Se os exames e os exercícios escolares concorrem neste processo como mecanismos de filtragem dos estudantes (como resultado da decisão assumida nas avaliações), até lá chegarem, aqueles «jovens» (ou menos «jovens») não deixam de ser aprendizes dum saber transmitido pelos professores por intermédio das suas práticas pedagógicas e linguageiras. A implantação da justiça escolar passa então, não só pela transformação da linguagem, e

concomitantemente pela modificação das relações de comunicação, mas também pela redução dos desentendimentos linguísticos, incluindo aqui a diminuição do papel das maneiras e dos saber-fazer difusos» (p. 53).

No entanto, o esforço solicitado aos docentes esbarra com um problema inultrapassável: as diferenciações das capacidades de verbalização oral e escrita entre as classes sociais impedem a reformulação completa ou parcial dos obstáculos pedagógicos mencionados anteriormente. Como o saber, nomeadamente o saber transmitido durante a escolaridade, se liga a uma linguagem, «tudo parece indicar, com efeito, que quanto mais se eleva na hierarquia social, mais cresce a tendência em se exprimirem verbalmente as emoções, os sentimentos, as opiniões e os pensamentos: assim a atitude perante a linguagem das classes altas está próxima do ensino que reclama a «verbalização» generalizada das experiências. Não escapou a Sartre que uma infância passada num universo em que as palavras se tornariam na realidade das coisas o preparava para entrar num mundo intelectual fundado sobre o mesmo princípio» (Bourdieu, Passeron & Saint-Martin, 1965, pp. 29-30).

Neste contexto, os professores estão presos à sua linguagem, isto é, o seu entendimento escolar sobre a realidade da aprendizagem está dependente dos seus modos de comunicar. Aquela dependência é, pois, o reflexo das fontes de legitimidade do seu trabalho e das suas relações pedagógicas. A sua autoridade na sala de aula é e está garantida por intermédio dos modos e dos conteúdos substantivos integrados nos seus modos peculiares de se dirigir verbalmente aos seus discípulos. Os registos de Bourdieu e Passeron em *Os elementos para uma teoria do sistema de ensino*, habitualmente reconhecida como *A Reprodução* (1970) justificam aquele ponto de vista.

Antes de fazer referência a essas proposições anunciadoras dos efeitos das formas linguageiras e comunicacionais dos professores, convém apresentar sumariamente a lógica do seu pensamento quando estes sociólogos escreveram a obra *A Reprodução*. Aliás, não deixa de ser interessante analisar a própria escolha do título atribuído por estes sociólogos a esta obra. Através dele os autores reconhecem a força do trabalho escolar na configuração da estrutura social das sociedades humanas e modernas.

Representado sob a forma de um sistema integrado, o Sistema de Ensino justifica a sua finalidade como instância reprodutora. Noutros termos, parece claro que o referido sistema assume, por intermédio por exemplo da componente pedagógica, toda uma lógica reprodutora das desigualdades mantida constantemente através dos seus mecanismos avaliadores. Esta lógica, embora não estando dependente de um plano conscientemente aceite e executado pelos docentes, pode ser objectivada, quer pelo ponto de vista da distribuição dos bens culturais, quer pelo ponto de vista da distribuição dos bens materiais, quer ainda pelo ponto de vista da troca dos bens simbólicos, sendo este último aspecto o mais importante para se explicar a lenta expansão dos princípios da modernidade,

aqui concebida como projecto imaginado que anuncia a libertação dos indivíduos através da aquisição das luzes cognitivas de natureza escolar.

Deste modo, a acção pedagógica, a autoridade pedagógica, o trabalho pedagógico, por um lado, e a autoridade escolar, o sistema de ensino institucionalizado e o trabalho escolar, por outro, participam de um modo ajustado e mutuamente regulado para a re-produção do sistema escolar e da ordem societal onde aquele sistema se encontra inserido.

Aliás, todo este trabalho, de cuja eficácia não se duvida, acaba por garantir a conservação de uma ordem política estruturada em torno da disciplina, enquanto fundamento legítimo da própria lógica escolar. Isto é, tal legitimidade conferida pela escola é reconhecida e aceite tacitamente por todos não por causa da acção directa da violência física ali exercida, mas devido à violência simbólica institucionalmente consagrada pela escola (professores+alunos+famílias). A conservação da ordem social e o seu reconhecimento alargado contribuem desse modo para a sobrevivência do regime democrático liberal das sociedades modernas.

Com este enquadramento resumidamente esboçado, entende-se com mais clareza o trabalho denunciador desenvolvido pelos autores relativamente ao carácter inigualitário do Sistema de Ensino francês, embora a construção abstracto-formal do modelo sistémico de *A Reprodução* seja entendido como modelo típico das relações entre a sociedade de classes e a escola classista em todos os países capitalistas.

Aquelas relações são representadas no interior da escola de uma forma invertida relativamente à ordenação assumida pelas posições sociais estratificadas. Por outras palavras, o cume e a base da hierarquia social existente na escola, nomeadamente nos níveis do secundário e do superior, assumem expressões numéricas contrárias às mesmas expressões numéricas referentes à estrutura social. Isto significa que não é possível constituir qualquer equivalência entre a primeira ordem hierárquica e a segunda ordem hierárquica.

Na ordem escolar, o cume da hierarquia social está sobre-representada e a base da mesma hierarquia está sub-representada. O significado sociológico a retirar da imagem invertida das posições assumidas pelos estratos da hierarquia escolar em relação ao perfil da hierarquia social referente ao conjunto da população é absolutamente devastador. A injusta desigualdade social já existente está a ser reforçada pelos efeitos da escolarização selectiva exercida pelo sistema escolar nos países capitalistas.

Tomando como paralelo o trabalho docente, nestas circunstâncias, e o trabalho sacerdotal, nos seus eventos de convencimento dos fiéis, «o carisma sacerdotal não pode nunca repousar tão completamente como o carisma professoral a respeito da técnica da des-ritualização ritual como jogo com o programa implicitamente inscrito no programa. Nada é mais bem concebido para

servir a
como a
autorida
pessoa c
arbitrári
compara
autorida
autorida

2.2. De m do

S
funções
modern
à anteri
critican
política
modela
ensino-
medida
indep
extensi
étnicas
identifi
nociva
impor

quem
(isto é
sociali
obriga
estuda
regula
atravé
educa
quase

signifi
não s
locali
do tra

servir a autoridade da instituição e do arbitrário cultural servido pela instituição como a adesão encantada do mestre e do aluno em relação à ilusão de uma autoridade e de uma mensagem sem outro fundamento nem outra origem que a pessoa de um mestre capaz de fazer passar o seu poder delegado de inculcar o arbitrário cultural por um poder de o decretar (e.g., a improvisação programada comparada à pedagogia que, fundando-se na base do recurso ao argumento da autoridade, deixa sempre transparecer a autoridade da qual o mestre cumpre a sua autoridade)» (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 83).

2.2. Do reconhecimento público e político das diferenças culturais aos movimentos de resistência pedagógica: as denúncias sobre a dominação cultural exercida pela forma escolar moderna transnacional

Stoer e Araújo (1991) chegaram a justificações idênticas a propósito das funções sociais desempenhadas pela escola e pelos docentes nas sociedades modernas, embora a sua lógica conceptual e analítica não fosse totalmente idêntica à anterior. Optando por um olhar mais abrangente, estes dois autores investiram criticamente contra a intromissão de organismos internacionais nas decisões de políticas educativas tomadas pelos políticos e técnicos nacionais a propósito dos modelos educacionais públicos a adoptar no País. A expansão do sistema de ensino no quadro de um modelo único e a obrigatoriedade escolar imposta como medida a cumprir universalmente por toda a população portuguesa, independentemente das suas localizações geográficas (cidade-campo), de classe (a extensão do assalariamento ao campo) e das origens culturais com incidências étnicas (a integração na escola de contingentes mais alargados de populações identificadas pela sua dimensão étnica), constituíram uma forma de intermediação nociva dos organismos internacionais (OCDE, Banco Mundial, FMI, etc.) para imponem tais medidas como contrapartida do apoio financeiro cedido a Portugal.

O efeito perverso de todas estas medidas «foi regular *politicamente* quem é e quem não é assalariado» através «da introdução de um sistema educativo comum (isto é, a substituição das formas familiares de formação profissional e de socialização)», sendo «acompanhada por um período geral e definido de obrigatoriedade escolar» (Stoer & Araújo, 1991, p. 209) o que obrigou alguns estudantes a viver por uns períodos fora do mercado de trabalho. A relação entre a regulação política e a generalização da obrigatoriedade escolar foi fundamentada através da lógica dominante que tem estado a presidir à construção de um modelo educativo nos países centrais e que ao longo da história do capitalismo tem sido quase mimeticamente implantado nos países semi-periféricos e periféricos.

A tradução modelar em termos da educação pública em Portugal teve como significado profundo a conservação e alargamento da lógica capitalista, entendida não só como sistema de exploração das relações entre as classes assimetricamente localizadas na estrutura social (nos mercados da propriedade patrimonial privada, do trabalho, financeiro, cultural, etc.), mas também como um sistema de regulação

política e ideológica através da generalização de mecanismos de socialização, nomeadamente a socialização escolar que inventou modalidades destinadas a promover, junto da população escolar, atitudes de conformidade cívica por intermédio da importação da «racionalidade técnica» (Stoer & Araújo, 1991, p. 210; Aronowitz & Giroux, 1992) dos espaços económicos. Desta forma, os sistemas escolares seriam prisioneiros das lógicas económica e técnica constantemente re-inventadas durante a história do capitalismo.

O ajustamento referido entre uma lógica escolar única e enformada pelos princípios meritocráticos e credencialistas objectivados no trabalho de codificação e formalização realizados por esta instância, e a lógica capitalista assente num sistema de exploração económica, apresenta um significado ainda mais devastador quando as desigualdades sociais produzidas por esta relação de causa e efeito aparecem traduzidas por uma outra dependência e submissão, agora transferidas para a questão da raiz cultural dos seus frequentadores. Neste caso, a exclusão social cruza-se com a exclusão cultural. Esta dupla exclusão transforma o multiculturalismo das sociedades modernas, capitalistas e desenvolvidas num problema social, reconhecido tanto na sua dimensão educativa – referente, quer ao domínio da instrução, quer ao domínio da socialização – como na sua dimensão política – referente, quer ao domínio da participação crítica, quer ao domínio do reconhecimento das suas singularidades culturais que devem ser respeitadas e preservadas na sua autenticidade.

O efeito cultural devastador desencadeado pela escolarização obrigatória aparece, segundo alguns autores (Enguita, 1996), directamente associado a uma justificação arbitrária da necessidade do Estado liberal e democrático generalizar a todos os grupos culturais o princípio da igualdade de oportunidades através da implementação compulsiva da obrigatoriedade em frequentar um determinado número de anos lectivos. Mas não só esta obrigatoriedade é nefasta para a preservação da autenticidade cultural das minorias étnicas. O próprio modelo cultural e organizacional da escola, imposto uniformemente por um Estado centralizador, que busca à força uma integração e submissão social e cultural de todas as populações residentes, independentemente de todos os seus atributos sociais e culturais, parece não ser o mais adequado para receber no seu seio estes grupos culturalmente minoritários.

Na verdade, como explicita Mariano Enguita não só o Estado moderno, democrático e liberal não tem o direito de estender a todos – particularmente a minorias étnicas e culturais com condutas desajustadas face aos padrões culturais dominantes – o direito de usufruírem de um bem comum – a presença na escola durante um conjunto de anos – como «a chegada destas crianças à escola (referindo-se directamente a crianças ciganas), põe em relevo até que ponto são elementares as condições implícitas da escolarização. De repente, entram com violência crianças que não estão preparadas para permanecerem durante horas num lugar fechado. E muito menos sentadas, caladas e realizando actividades que lhes são incrivelmente monótonas, ou cujas famílias não partilham, nem as suas

casas estão em condições de cumprir os critérios de limpeza da sociedade dominante» (Enguita, 1996, p. 16).

A inadequação entre o modelo cultural da escola e os padrões culturais destas minorias étnicas (aqui entendidas como grupos social e culturalmente homogêneos, perflhando interesses comuns e comportando-se segundo regimes de acção tão singulares que os excluem de uma mesma comunidade humana) transfere-se para uma outra inadequação tão aguda como a anterior: referimo-nos à impossibilidade naturalizada destes indivíduos de não poderem ser nem instruídos nem socializados pela escola. Só talvez uma multiplicação de modelos culturais e organizacionais escolares, tanto ao nível dos equipamentos e recursos, como ao nível dos programas e estratégias pedagógicas, é que podia eventualmente produzir algum efeito positivo nestas comunidades étnicas, mesmo que esta relativização cultural produzisse o efeito não esperado de fechamento cultural.

Contrariar a finalidade disciplinadora, hierárquica e usurpadora do sistema escolar – resultante das ambiguidades traduzidas pelos discursos modernos da regulação e da liberdade – devido às nefastas interferências da racionalidade técnica oriunda da economia capitalista, é um dos objectivos proclamados pelos defensores desta versão da sociologia crítica, nomeadamente os defensores da construção de uma teoria crítica pós-moderna (Santos, 1999). A sua possibilidade só será de facto garantida se o sistema escolar não responder a estas pressões, quer nacionais, quer transnacionais. Para isso acontecer, o trabalho escolar deverá assumir na prática uma configuração autónoma face às inúmeras pressões vindas do exterior, particularmente do vasto universo económico.

Para contrariar a tendência de uma previsível dominação deste tipo de racionalidade técnica e burocrática no sistema – provável, segundo o ponto de vista destes investigadores, face aos contornos assumidos pelo projecto económico globalizador e transnacional –, objectivadas nos programas escolares, nos programas de formação de professores, na organização e funcionamento das escolas, os territórios construídos pelo sistema educativo deverão ser espaços sensíveis às solicitações igualitárias e democráticas requeridas por grupos de cidadãos comuns, designadamente os grupos intelectualmente mais activos (Nóvoa, 1991b,c). Com a busca da igualdade, a liberdade adquirida uma forma mais autêntica, face à genuína possibilidade de os cidadãos socializados sem os constrangimentos disciplinadores da racionalidade técnica conseguirem afirmar-se socialmente como seres humanos auto-realizados e autónomos, vivendo de acordo com a sua autenticidade cultural, que desta feita tem o seu reconhecimento político assegurado, uma vez que este passa a ser baseado por princípios assentes numa concepção relativista das boas ou más maneiras de estar, de pensar, de gostar e de agir.

O relativismo cultural não é assumido claramente por estas análises sobre o carácter exclusivista e usurpador (Parkin, 1990) da escola. Contudo, este espírito

está presente, uma vez que a finalidade da teoria crítica pós-moderna visa a construção de um mundo melhor, sem os constrangimentos criados por qualquer grelha hierárquica.

Nada melhor do que tentar encontrar na da teoria crítica pós-modernista os principais postulados conceptuais e metodológicos no sentido de a escola participar no reconhecimento político e público dos movimentos multiculturalistas. Na perspectiva crítica pós-moderna (Santos, 1999) ou na análise crítica de resistência (Giroux, 1986; Giroux, 1997; Aronowitz & Giroux, 1992) ou ainda numa outra versão mais circunscrita, agora denominada «o campo de recontextualização pedagógica» (Stoer, 1994; Cortesão & Stoer, 1997; Stoer & Cortesão, 1999), estes autores não só diagnosticam a crise da modernidade reflexiva (Beck, Giddens & Lash, 2000), como inferem medidas práticas no sentido de combater as injustiças e as opressões sociais e culturais criadas pelo processo de modernização em curso em todo o planeta.

Tomemos então como exemplo, o ponto de vista da teoria crítica pós-moderna. Na verdade, havendo outras versões que a aplicam na análise dos movimentos multiculturalistas no espaço escolar (Giroux, 1986; Aronowitz & Giroux, 1992; Stoer, 1994; Cortesão & Stoer, 1997; Stoer & Cortesão, 1999), a teoria crítica pós-moderna constitui, na prática, a pedra angular a partir da qual as referidas versões encontram ali matéria conceptual suficiente para se inspirarem.

Para a teoria crítica pós-moderna, o combate às injustiças faz-se com a intervenção do conhecimento, mas de um conhecimento com outra natureza, distinta do carácter universal da razão e do cogito promovidos pelo projecto imaginado de modernidade. Neste sentido, este novo tipo de conhecimento é solidário com os outros, particularmente com os outros que são vítimas da opressão do capitalismo e da sua actual versão globalizada – a transnacionalização do único modelo económico gerado nos países centrais.

Sendo a «solidariedade uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro, o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento. Daí que todo o conhecimento-emancipação tenha uma vocação multicultural» (Santos, 1999, p. 29).

Todavia, este conhecimento-emancipação não deve estar submetido ao carácter universal da razão promovido pelo projecto imaginado de modernidade. Tal como refere este mesmo autor, «não esqueçamos que sob a capa dos valores universais autorizados pela razão, foi de facto imposta a razão de uma «raça», de um sexo e de uma classe social. A questão é pois como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunciáveis?» (Santos, 1999, p. 30).

As propriedades positivas detidas por este tipo de conhecimento – conhecimento que visa a emancipação multicultural – relativamente ao

conhecimento desenvolvido na modernidade anterior, só são mantidas no caso de se partir da tese «de que o conhecimento é sempre contextualizado pelas condições que o tornam possível», mas que simultaneamente este mesmo conhecimento emancipador «só progride na medida em que transforma em sentido progressista essas condições» (Santos, 1999, p. 31). Ora o progresso tornado possível pelas condições que assumem um sentido progressista, dando por seu intermédio alento aos efeitos do conhecimento ali trabalhado, contribui para o desenvolvimento de múltiplas alternativas locais.

Compete à teoria crítica «torná-las conhecidas para além dos locais e criar, através da teoria da tradução, inteligibilidades e cumplicidades recíprocas entre diferentes alternativas em diferentes locais» (Santos, 1999, p. 37). A força da teoria crítica alimentada pelas condições de sentido progressista que tornam possível a criação do conhecimento emancipador encontra naquelas mesmas condições os seus limites vanguardistas. A única forma de sair deste beco sem aparente saída é transformar a teoria numa espécie de carta cartográfica, ou melhor, transformar a teoria crítica numa bússola orientadora que traça o «caminho que vai sendo percorrido pelas lutas políticas, sociais e culturais que ela influencia tanto quanto é influenciada por elas» (Santos, 1999, p. 38).

Buscando inspiração no legado teórico da Escola de Frankfurt, esta perspectiva distancia-se da crença modernista relativamente às capacidades ilimitadas da razão instrumental modernizadora, cuja operacionalidade visa «salvar o mundo dos grilhões da superstição, da ignorância e do sofrimento» (Giroux, 1986, p. 26). A crítica da razão instrumental produzida pelos sociólogos patrocinadores da teoria crítica está ancorada numa concepção distanciada relativamente ao papel desempenhado pelas Ciências, em geral, e pelas Ciências Sociais em particular, na sua relação com a ideia do progresso, do desenvolvimento e da criação do homem moderno. Aliás, a perda de confiança na Ciência moderna e na razão instrumental que este projecto científico promove, derivam das suas próprias crises e das crises mais vastas das sociedades de onde aquelas retiram a sua matéria-prima.

Neste sentido, a missão da «verdadeira» razão visava capacitar os seres humanos em indivíduos críticos de maneira a emanciparem-se dos constrangimentos sociais, em particular das modalidades de dominação inscritas nas sociedades capitalistas. Daí que a razão envolva dentro de si uma ética, de maneira que seja possível a autocritica e o questionamento do seu próprio quadro normativo.

Para que a razão seja operativa, isto é, crítica e questionadora do real, tornou-se indispensável formalizar uma teoria crítica «para lidar com os padrões de conflito e contradição que existiam nas várias esferas culturais» (Giroux, 1986, p. 62), com a finalidade de criar «uma teoria adequada da consciência social» (Giroux, 1986, p. 63).

Tanto a teoria crítica de raiz culturalista, como a sua ramificação no âmbito da consciência social dos indivíduos, tornar-se-ão positivas se conseguirem redefinir as funções e finalidades da educação e da escolarização modernas. O seu primeiro combate foi o de contribuir para a criação da pedagogia crítica «baseada numa preocupação com as lutas culturais nas escolas» (Giroux, 1986, p. 100), ou num sentido semelhante fazer funcionar nas escolas «o campo de recontextualização pedagógica» (Stoer, 1994; Cortesão & Stoer, 1997; Stoer & Cortesão, 1999). O que importava de ora em diante era ter uma visão completamente diferente do currículo escolar oculto, aliás visto aqui como a verdadeira caixa negra, não só da própria escola, mas também de toda a sociedade. Neste sentido, a análise do currículo oculto devia abranger «todas as instâncias ideológicas do processo de escolarização que «silenciosamente estruturam e reproduzem os pressupostos e práticas hegemónicas»» (Giroux, 1986, pp. 100-101), quer as de natureza eminentemente social, quer as de natureza eminentemente cultural.

O «novo» significado conferido a esta caixa negra, possibilitou constituir um outro tópico na teoria crítica e de resistência em educação: da «preocupação unilateral com a reprodução cultural» passámos «para uma preocupação com a intervenção cultural e a acção social» (Giroux, 1986, pp. 101). A consagração da intervenção social e cultural transformou a escola num espaço de contradições e lutas, aliás, o reflexo directo da complexidade macroestrutural. Sendo um espaço de lutas, a finalidade desta instância passou a ser a de se envolver de facto na luta pela emancipação.

Para isso, a escola e o seu suporte teórico necessitavam de constituir o veículo indispensável para o êxito deste combate: a formulação da pedagogia crítica ou a criação do «campo de recontextualização pedagógica» (Stoer, 1994; Cortesão & Stoer, 1997; Stoer & Cortesão, 1999). A primeira – a pedagogia crítica – radicava num «discurso que (tornava claro) as condições ideológicas e materiais necessárias à promoção de modos críticos de escolarização e modos alternativos de educação para a classe trabalhadora e para outros grupos que servem o impacto da opressão política e económica» (Giroux, 1986, p. 304), em particular as denominadas minorias étnicas. Para os segundos – no quadro da recontextualização pedagógica – o importante é utilizar as estratégias educativas, no âmbito de uma desconstrução efectuada a partir da investigação-acção no sentido de identificar as modalidades adequadas de combater a «lógica da realização meritocrática», uma vez que o desenvolvimento da sua racionalidade prática «traduz-se em obstáculos múltiplos à construção do professor inter/multicultural» (Stoer, 1994, p. 20).

As escolas como espaços de representação do conhecimento, das práticas, das linguagens, das relações e dos valores particulares, apresentavam no seu interior disputas «acerca (das) formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e do futuro (que deviam) ser legitimadas e transmitidas aos estudantes» (Giroux, 1997, p. 162). Mas, para que as

disputa
transfo
Uma pr
directa
e onde
(incorp
1997, p

realiza
entre c
ponto
que ta
1970)
concei
«de es
como
memb
vez qu
estraté
ancora

3. A
pr
ju

mode
esboç
anális
a sua
volta

ignor
quest
desle
do p
à nec
a leg

disputas alcançassem um fim cívico era essencial que os professores - intelectuais transformadores -, assumissem uma prática duplamente política e pedagógica. Uma prática onde «o pedagógico mais político (significasse) inserir a escolarização directamente na esfera política» (...), isto é, «em torno das relações de poder» (...), e onde «o político mais pedagógico (significasse) utilizar formas de pedagogia que (incorporassem) interesses políticos que tenham natureza emancipadora» (Giroux, 1997, p. 163) para todos os cidadãos.

Ao fazer depender a consciencialização do professor da desmontagem realizada pela sociologia crítica e de resistência sobre a relação linear estabelecida entre o Estado e este corpo de profissionais, os seus defensores produzem um ponto de vista sobre o professorado, que se apoia numa perspectiva substancialista que tanto o conhecimento vulgar como o conhecimento científico (Boltanski, 1970) tendem a construir e a solidificar nas discussões desenvolvidas, quer sobre o conceito de profissão, quer sobre o conceito de etnia, quer ainda sob o conceito «de expectativas culturais e cognitivas». Todos estes conceitos são concebidos como entidades homogéneas, ou por outras palavras, como grupos cujos membros partilham uma identidade orgânica e funcionalmente equilibrada, uma vez que parecem comungar os mesmos interesses e, na sua defesa desenvolvem estratégias de emancipação de sentido único e cujo acordo está sempre imanente e ancorado na realidade naturalizada das coisas e do mundo que os rodeia.

3. As representações da forma escolar moderna no questionamento produzido pela sociologia da crítica: do julgamento crítico à prova da justiça escolar

As reflexões desencadeadas por Derouet acerca das denúncias da escola moderna e republicana pela mão e pela voz da sociologia crítica (somente esboçadas, neste artigo, em alguns dos seus traços mais pertinentes) servem, nesta análise, de exemplo em relação aos contributos que esta disciplina – a Sociologia e a sua matriz multifacetada - pode fazer para re-situar a discussão sociológica à volta de outras questões não colocadas por estas teorias sociológicas.

O questionamento não deve, pois, ocultar a sua importância, nem tão pouco ignorar os resultados das suas pesquisas. A busca de outras respostas para a questão da justiça escolar nas sociedades no limiar do século XXI exige que se desloque a atenção para os compromissos locais como explicita Derouet: «a ideia do projecto do estabelecimento como extensão das práticas de contrato responde à necessidade de encontrar técnicas de re-acordo, num contexto de incerteza sobre a legitimidade e os objectivos da educação» (Derouet, 1992, p. 78).

O debate está então lançado. As preocupações deste autor podem ser sintetizadas na seguinte questão: «em que condições a escola, da qual temos vindo a denunciar as insuficiências, poderia ser mais justa?» (Derouet, 1992, p. 275).

Parece não haver dúvidas sobre as influências exercidas por este debate em relação à formulação das políticas educativas, designadamente na produção de um sentimento generalizado de impotência para pôr cobro em definitivo às desigualdades escolares e sociais resultantes da escolarização de massas (implantada nos países modernos). Isto não significa que tenha sido posto em causa o combate por uma escola mais justa. Houve, isso sim, um deslocamento do olhar político para os compromissos locais, aliás, correspondendo aos intentos manifestados por especialistas e investigadores desta área do conhecimento científico.

De acordo com a perspectiva defendida por Derouet, «poder-se-ia dizer que passámos de um pensamento sistemático, em que ao Estado se via confiar uma missão de igualdade de oportunidades pela padronização das condições de ensino, a uma concepção pragmática, que espera dos docentes e das colectividades territoriais que reajustem ponto por ponto os defeitos mais gritantes do sistema, sabendo ao mesmo tempo que a perfeição não é deste mundo» (Derouet, 1992, p. 275).

O reforço do olhar sobre os compromissos locais em detrimento dos princípios de igualdade de oportunidades dominantes anteriormente, corresponde a uma passagem do geral para o particular. De certo modo, cabe ao Estado, a seguir à revolução das Luzes, o trabalho de libertação da sociedade civil face aos constrangimentos sociais e políticos criados pelo poder no Antigo Regime.

Através da escola o Estado «pilotava a sociedade civil» (Derouet, 1992, p. 276). Desta forma, ele usufruía de tudo aquilo que resultava do trabalho de socialização escolar. A socialização inculcava nos escolarizados valores éticos e morais, e com os seus resultados finais contribuía para distribuir as posições sociais na estrutura da sociedade.

Como a questão da justiça escolar e social não é garantida do ponto de vista macrossocial, a descentralização territorial, com a passagem do questionamento para os compromissos locais construídos ao nível das zonas pedagógicas ou mesmo ao nível dos estabelecimentos de ensino, impulsiona a discussão científica para a plataforma cognitiva que se está a constituir como resultado desta deslocação. Por outras palavras, questiona-se agora o facto de o objecto, ao estar a ser focado a partir da escola, enquanto espaço singular, não pôr em causa os constrangimentos à legitimidade, quer em relação aos regimes de acção, quer em relação aos modelos justificativos (Boltanski & Thévenot, 1991; Boltanski, 2001), assentes, por um lado no princípio da ordem, e, por outro, no princípio da humanidade comum a todos os actores genericamente considerados. Compete à teoria sociológica a resolução deste problema.

I
acção q
criam n
decorre
igualda
político
central
expecta
nas soc
nas cla
incidên
interior
mas po

A
escola
desigua
das pol
lugar ce
imagina
centrali
que a
acresce
um val
sociais
profissi
fixadas
das Em
que int
acções
inscrito
interact
ampliar
1993, 1

N
em cert
se enco
(Boltan
acções
permite
revelad
se em c

N
diferent

De qualquer forma é possível equacionar as modalidades de pensamento e acção que os actores cômprometidos com as situações e experiências escolares criam no seu quotidiano, com o propósito de discutir as zonas mais controversas decorrentes da implementação de políticas que visam realizar o princípio da igualdade de oportunidades escolares e educativas. Na verdade, este propósito político, amplamente partilhado por muitos quadrantes políticos, constitui um eixo central da filosofia política no plano da formação educativa que alimenta as expectativas sociais da possibilidade de se construir uma escolarização mais justa nas sociedades modernas, quer nos seus resultados mais imediatos – objectivados nas classificações escolares obtidas pelos seus utilizadores –, quer nas suas incidências mais amplas no espaço e no tempo – objectivadas, por um lado na interiorização de mecanismos de auto-regulação dos comportamentos impulsivos, mas por outro lado na possibilidade de elevar o bem-estar social e económico.

As discussões comuns ou sábias (Boltanski, 1970) em volta da qualidade da escola e da escolarização, ou as reflexões comuns ou sábias em volta das desigualdades - escolares, sociais e culturais - ou os debates alimentados em torno das políticas educativas e do papel do Estado na sua concretização, revelam o lugar central da educação e da instrução escolares na construção do actual projecto imaginado de modernidade liberal alargada (Wagner, 1996). Hoje em dia a centralidade indiscutível destas questões decorre, em certo sentido, do facto de que a educação e a instrução transmitidas pela escola às gerações mais novas acrescentam aos indivíduos modernos escolarizados um duplo valor: de um lado um valor cognitivo que torna ainda mais viável (e em certos contextos laborais e sociais inevitável) a concretização dos projectos de mobilidade – social, profissional, de instrução, geográfico – rompendo com barreiras anteriormente fixadas por convenções acordadas por distintas instâncias – da Família ao Estado, das Empresas aos Sindicatos -, e do outro lado um valor moral (Durkheim, 1992) que interfere positivamente tanto na formação social como na coordenação das acções colectivas, consolidando, de forma crítica, os princípios normativos inscritos nos padrões de civilidade há muito tempo inscritos em cadeias interactivas que estruturam as dinâmicas sociais reveladoras da singularidade do já amplamente mencionado projecto imaginado de modernidade (Elias, 1989, 1990, 1993, 1994, 2001; Wagner, 1996).

Neste sentido, o modelo de acção justificável aqui proposto corresponde em certa medida ao modelo de acção construído por Boltanski e Thévenot e que se encontra registado na sua obra *Da justificação – As Economias de Grandeza* (1991) (Boltanski, 2001). Ora, este modelo de acção justificável atribui um lugar central às acções de disputa, uma vez que o confronto discursivo e prático – oral e escrito – permite aos actores exporem as suas ideias a propósito das controversas ali reveladas. Através destas disputas e da exposição das ideias os actores envolvem-se em operações de julgamento (Thévenot, 1992) e de justificação.

No caso das disputas decorrentes do reconhecimento de situações injustas, diferentes actores individuais e colectivos presentes nos estabelecimentos de

ensino estão continuamente ser convidados a pronunciarem-se sobre as experiências vividas como injustas. Por intermédio desse confronto, simultaneamente prático e discursivo, alunos, professores e pais, formulam determinados julgamentos sobre as injustiças escolares, que para serem ajustados às suas situações e experiências identificadas são pronunciados de forma justificada.

Neste sentido, o modelo de acção justificável confere aos actores capacidade para a realização de um trabalho de coordenação das condutas dos seres humanos, por intermédio de sucessivas reaproximações entre os indivíduos que estão envolvidos num determinado embaraço que tanto pode ser a crise do sistema escolar, como o mal-estar docente, como a interferência abusiva dos pais no seu labor, como o excessivo rigor das classificações escolares, ou ainda as queixas sobre a desvalorização do trabalho dos professores. É por isso que as diferentes situações de justificação aqui contempladas não deixam de ser modalidades onde se inscrevem determinadas economias de grandeza, uma vez que o processo de julgamento fundamentado requer dispositivos de referência que estão inscritos nas cadeias de interacção em que se encontram envolvidos professores, alunos e pais.

A formulação de tais juízos justificáveis fazem parte integrante da própria acção que, entretanto, se desencadeia para fazer o contraponto reflexivo a acções desencadeadas anteriormente. Em situações de natureza escolar, que gere acções de embaraço, de queixa, de desalento, de desencantamento, mas que também gere acções de encantamento e de entrega profissional, concorrem diversas interpretações sobre aquilo que se passou e, simultaneamente, sobre aquilo que no momento está em curso. É por isso que se privilegiam todos os momentos da história escolar, dando especial ênfase aos acontecimentos mais problemáticos. Estas são as alturas mais indicadas para os actores revelarem as suas capacidades reflexivas, pois estão confrontados com a necessidade de realizarem um balanço objectivado sobre o assunto que está definitivamente em debate.

Com o desenrolar do debate, que aquelas situações suscitam, os actores são conduzidos a efectuar um diagnóstico sobre a educação em geral. No decorrer da discussão, a experiência dos protagonistas, os estudos existentes e outros objectos considerados credíveis são então mobilizados com a finalidade de auxiliarem os pais, os alunos e os professores na formulação das análises solicitadas aquando do desenvolvimento das situações (Thévenot, 1993).

Os objectos mobilizados para este efeito assim como as modalidades de justificação entretanto accionadas tornam possível conferir um determinado sentido a estas acções. Estas manifestações são exercícios de reaproximação entre actores, porque quando estes apresentam os seus pontos de vista sobre o assunto vão tornar claro os desacordos, as discórdias, ou melhor, as tensões que não são mais nem menos do que o resultado de percepções opostas sobre o assunto em

debate. Neste sentido, a discussão possibilita clarificar as zonas de tensão existentes num determinado momento do percurso da acção.

A consumação das tentativas de reaproximação torna inevitável a existência de princípios que possibilitem a construção de relações de equivalência. Com a criação e partilha destas relações, os julgamentos praticados são credíveis se tentam buscar a generalidade. A sua credibilidade e, em particular, a sua razoável justeza requerem a demonstração de meios de prova, sem os quais aqueles pontos de vista deslizariam para disputas e tensões injustificáveis. Nesse sentido, a sua importância visa não só evitar acções violentas, mas também conferir um determinado sentido a estas tentativas de reaproximação das condutas dos actores. O interesse da busca dum validade geral e dos meios de prova que a confirme só são possíveis se houver da parte dos actores boa vontade e interesse na procura de convergências.

A procura de uma definição aceitável daquilo que é importante para cada um dos actores em presença cria um conjunto diversificado e plural de julgamentos naqueles que são convocados a pronunciarem-se sobre o assunto. O desenrolar deste processo vai tornar clara a existência de uma pluralidade de posições entre as percepções práticas que estão envolvidas nesta discussão.

Daí que seja nosso interesse examinar com rigor as tentativas de acordo procuradas pelos actores durante este processo espoletado, sobretudo pelo reconhecimento do insucesso das políticas educativas então em curso. Estas demandas são fundamentais porque possibilitam a constituição de arranjos disposicionais inscritos nas figurações criadas pelas sucessivas reaproximações construídas pelos actores. O interesse pelos actos justificáveis ocorre porque as pessoas, ao procurarem com razoabilidade fundamentar as suas acções, não intentam «inventar falsas razões para manipular motivos secretos, (...) mas cumpri-las de modo a que elas se possam submeter a uma prova de justificação» (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 54).

Na prova de justificação, a linguagem assume um papel de grande destaque. Todo o trabalho de argumentação desenvolvido pelos actores é de extrema importância. Aliás, é um ingrediente que objectiva as suas capacidades realizadoras.

Os conteúdos argumentativos da justificação têm sido, ao longo dos tempos, um trabalho essencialmente elaborado pelas filosofias políticas, as teorias da justiça e a retórica normativa. Todo este trabalho não tem sido em vão. Os universos culturais e os corpos doutrinários exibem-nos com muita frequência. Em muitos registos públicos as suas proposições são guiadas por aquele tipo de trabalho de argumentação. Nem os processos de socialização escapam aos seus conteúdos mais genéricos.

Contudo, a referida prova de justificação não se limita ao esforço da argumentação. Ela também se manifesta pela transposição nas acções de objectos

que são referidos pelos actores quando estes são confrontados com os seus juízos a propósito das situações em que se encontram comprometidos. Daí que a materialização das provas, por um lado, e a sua credibilização, por outro, exijam a consumação dos princípios de equivalência não de uma forma isolada, mas «associados a objectos por intermédio dos quais as pessoas se possam medir umas às outras. Realmente, é da sua maior ou menor capacidade de atribuir um valor àqueles objectos que resulta uma ordem justificada. Cada um dos conjuntos de objectos associados aos diferentes princípios superiores comuns forma um mundo coerente e auto-suficiente, uma natureza» (...) (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 58; cf. Thévenot, 1993) povoada por diversas figurações sociais possíveis. O problema é que a ordem justificada precisa de se conciliar com o bem comum da humanidade, exigência também criada por este modelo de acção. Tal conciliação não é fácil, nem é permanente, como a história humana não deixa de mostrar com alguma frequência.

As justificações e as suas provas qualificam pessoas e os seus correspondentes objectos. Todo o trabalho de qualificação atribui determinados estados de grandeza que podem ser objecto de acordo ou que podem ser objecto de crítica. Todavia, as provas apresentadas tornam possível a sua objectivação o que requer o estabelecimento de uma distinção entre os estados de grandeza e os próprios indivíduos. A sua confusão tornaria inviável qualquer tentativa de convergência operada pelas reaproximações desencadeadas pelas pessoas. Com esta distinção é possível transpor «uma abordagem da comum humanidade centrada sobre a impossibilidade de uma hierarquia essencial e sobre a igualdade – que é partilhada pelas filosofias do bem comum e pelas teorias da justiça – para uma abordagem orientada pelo carácter inacessível das pessoas e a impossibilidade de as encerrar numa qualificação resumindo o conhecimento das suas capacidades» (Boltanski & Thévenot, 1991, pp. 432-433).

Uma das virtualidades deste modelo de acção é consagrada pela hipótese de partida avançada pelos seus autores. Na sua proposição hipotética, Boltanski e Thévenot incluem no seu modelo diversas formas de legitimidade e de racionalidade, o que permite tratar do mesmo modo, quer a justeza científica e técnica, quer a justeza de outras modalidades justificáveis produzidas pelos actores no seu quotidiano. Como nos recordam estes investigadores franceses «a qualificação do objecto não está reservada na nossa construção à natureza do sábio e do técnico que teriam o privilégio da realidade e da objectividade. Cada natureza tem os seus objectos que servem igualmente de prova» (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 59). Para ultrapassar esta dicotomia, tão presente em muitas perspectivas sociológicas, é fundamental entender que as pessoas «para fazerem face ao mundo, procedem a um vaivém contínuo entre a reflexão e a acção, oscilando sem cessar entre momentos de domínio consciente e momentos em que o apelo do presente os embarca no curso das coisas» (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 438).

A referência a este contínuo vaivém entre o domínio consciente das práticas e o domínio prático das práticas é de extrema importância quando a discussão se circunscreve à coordenação das acções dos actores. De facto, não é possível mencionar estas tentativas de reaproximação das condutas sem aludir ao trabalho de interpretação dos indivíduos realizada sempre ao correr da acção em que estão envolvidos.

A ausência de pontos fixos de onde emanam perspectivas legítimas, quando um determinado assunto é objecto de discussão alargada, não arruína a designada ordem justificada. No caso deste tipo de acção, o seu fortalecimento procura-se através dos já nomeados objectos convencionais. Estes objectos e as convenções que resultam do trabalho negocial em curso são fundamentais «quando é preciso reconhecer diversas possibilidades de coordenação e de tolerar uma certa latitude na execução, senão mesmo no próprio resultado» (Livet & Thévenot, 1994, p. 164).

Tratar das questões que envolvem a formação das *acções colectivas coordenadas* é, em certo sentido, uma tentativa de procurar compreender, do ponto de vista conceptual, como é que os *actores*, que ao longo das suas *trajetórias* apreendem determinadas *referências* (Schnapper, 2000) que os ligam a *práticas sociais* específicas, tendem a identificar-se com o seu projecto de vida ou profissional, trabalhando em diferentes *situações, espaços e instituições* fundadoras daquelas mesmas *práticas*, e utilizam *reportórios* diversos – de «hábitos corporais, gestuais e sensoriais motores» a «hábitos deliberativos, racionais e calculadores» (Lahire, 1998, p. 89) –, objectivados em *formas de julgamentos e modelos de justificação* plurais, que visam de um modo coordenado unir esforços para trabalhar pela dignificação da instituição escolar em concreto – neste caso, através da dignificação do estabelecimento de ensino a que se encontram ligados.

Entendemos por acções colectivas justificáveis, as acções «que supõem exigências fortes de controlo de um julgamento comum», embora tal julgamento não possa «repousar sobre as hipóteses de acordo e de compreensão comum que veiculam as noções de norma social ou de valor. É preciso partir das modalidades de tratamento das expectativas não satisfeitas, visíveis nas disputas, nas críticas ou nas expressões de injustiça» (Thévenot, 1993, p. 271; cf. Boltanski, 1993).

É, julgamos, o que acontece quando estão em causa as injustiças cometidas por modelos de escolarização, cujos resultados não se ajustam, nem às expectativas de grupos de alunos e seus familiares, nem às expectativas de grupos de docentes. Para os primeiros as práticas escolares – objectivadas, por exemplo, nos actos de julgamento produzidos por certos elementos do professorado – são excessivamente selectivas, mas contestam sobretudo as modalidades de avaliação e os critérios estabelecidos nas grelhas de classificação adoptadas. Para os segundos, a entrada em massa de públicos social e culturalmente heterogéneos, acrescida do reconhecimento da falta de condições de trabalho ou a falta de uma formação profissional adequada para responder a estes novos desafios, cria em alguns dos

docentes um sentimento de mal-estar em resultado da estranheza (Bauman, 1998) provocada por uma modificação na morfologia do corpo dos discentes.

Desta forma, a **sociologia da crítica** ao deslocar o enfoque analítico para as situações escolares concretas, construídas pelos actores ali envolvidos, acaba por se distanciar da **sociologia crítica** que, independentemente das suas variantes conceptuais, mantém o seu olhar analítico de cima para baixo, isto é, elege como seu objecto fundamental a arquitectura geral do sistema e as suas múltiplas relações com a sociedade, a economia e o mundo. Da perspectiva situacional onde os actores se encontram em interacções frequentes, a **sociologia da crítica** elabora postulados analíticos sobre os regimes de acção, que ali são organizados pelos seus protagonistas por intermédio do uso social da sua capacidade cognitiva, política e técnica de representar as relações e os objectos nela implicados, para depois traçar eventuais questões de âmbito teórico sobre o modo como se estende a representação da modernidade contemporânea.

4. A desvalorização do trabalho escolar na construção de uma escola mais justa? Do carácter universal e cosmopolita da escola ao reconhecimento da singularidade das culturas locais

A denominada «crise» escolar permanece hoje arraigada nos discursos e representações difundidas sobre as actividades produzidas por esta instituição. A principal crítica endereçada à escola reside no facto de esta instância não ter ainda cumprido a missão histórica inscrita no projecto imaginado de modernidade em curso desde o século XVIII.

Na verdade, desde a génese da fundação da forma escolar moderna, os seus fundadores depositavam uma enorme crença no seu trabalho, particularmente no plano da difusão dos ideais «iluministas». A natureza «iluminada» da sua função realiza-se tanto através da transmissão dos conhecimentos científicos, literários e técnicos, como através da consolidação de um tipo de moralidade «laica» ou de responsabilidade ética trabalhada de acordo com determinados códigos de boas maneiras. Estes códigos expõem normas morais e éticas que correspondem, num primeiro momento, aos princípios normativos eleitos pelo espírito burguês e urbano, mas posteriormente – sobretudo a partir dos finais do século XIX – parecem ajustar-se melhor aos princípios normativos inscritos na maquinaria jurisdicional dos Estados modernos (Abbott, 1988) que elegem a escolarização universal das populações como a modalidade mais eficaz, quer para promover a integração política e social dos cidadãos, quer para consolidar a identidade nacional, a coesão, o progresso civilizacional e o bem-estar económico.

Os dispositivos jurídicos gerais – as funções e finalidades da escolarização -, a organização dos espaços e tempos dedicados à aprendizagem educativa e instrutiva, a definição das disciplinas e dos programas ligados aos saberes escolarmente consagrados, a criação do estatuto do aluno e do professor, etc., constituem alguns dos alicerces normativos ao serviço do Estado moderno, que tornam possível a sua actuação na sociedade com o propósito de estender, a todo o território sob sua administração, o monopólio da violência legítima. Neste sentido, a escola contribui para fundear o princípio da disciplina consentida, isto é, a ideia através da qual a socialização escolar compromete os cidadãos modernos a aceitar a existência de redes de poder e de transacções convencionadas (Wagner, 1996) assentes numa ordem justificada (Boltanski & Thévenot, 1991; Boltanski, 2001), mas passível de os seus critérios serem contestados nos limites previstos pelo primado da lei.

Associados aos ideais liberais da extensão a toda a sociedade do exigente cumprimento do princípio da auto-regulação, presente na constituição da referida ordem justificada, a escola moderna é também destinada outra função importante agora centrada no princípio da liberdade e da autonomia. Este princípio baseado nas aprendizagens garantidas por esta instituição pública permite conferir à razão, à universalidade dos saberes e ao cosmopolitismo cultural um lugar de primeira grandeza. Através da consagração da universalidade das raízes dos saberes e dos conhecimentos apreendidos na escola ao longo de um período de tempo variável, a escola participa directamente na construção do ideal de auto-realização humana e cívica, meio indispensável para a «libertação» dos julgamentos dos cidadãos modernos a outras influências ou dependências, quer as de natureza local e paroquial, quer as de natureza divina.

Todos estes propósitos ainda não foram integralmente cumpridos. No entanto, os julgamentos críticos desenvolvidos sobre a actividade escolar incidem quase sempre sobre dois domínios ligados às duas dimensões fundadoras do projecto imaginado da modernidade: o princípio da liberdade e o princípio da disciplina.

Em síntese, as perspectivas multiculturalistas ancoradas num entendimento sociológico crítico desenvolvem o seu olhar sobre a «crise» escolar associado ao modelo de justificação cívico (Boltanski & Thévenot, 1991; Boltanski, 2001). Na verdade, os investimentos críticos enunciados neste artigo, incidem sobretudo nas dificuldades sentidas pelas Ciências da Educação em desenvolver um pensamento crítico nos pressupostos matizados tanto pela Filosofia da Ciência moderna como pela Sociologia do conhecimento científico moderno (Santos, 1999). A única forma de mobilizar os argumentos cívicos do lado dos intervenientes próximos do universo escolar – dos professores aos políticos, dos pais aos técnicos e especialistas da educação – é desmontar as pressuposições doutrinárias que estão na base das análises realizadas pela Ciência crítica moderna.

Só a crítica efectuada pela lógica do conhecimento multicultural e pela via da sua tradução no tópicio da hermenêutica assente no reconhecimento da inteligibilidade das diferenças (Santos, 1999), pode combater eficazmente a racionalidade instrumental implantada, quer nos juízos científicos, quer no trabalho pedagógico praticado nos diferentes estabelecimentos de ensino. Por outro lado, as propriedades interpretativas do tipo de conhecimento apoiado pela versão culturalista da Sociologia Crítica, exigem outra condição com enorme relevância teórica para os seus promotores: o conhecimento dos contextos e das condições em que aquele conhecimento multicultural e hermenêutico é criado.

Através deste reconhecimento não só é possível evitar os efeitos nocivos das explicações decorrentes da aparente natureza universal do conhecimento científico, como também passa a ser possível atribuir um crédito equivalente aos conhecimentos multiculturais singulares ligados aos grupos culturais minoritários, quer de raiz étnica, quer de raiz sexual, quer ainda de raiz social. A aplicação destes princípios no «campo de recontextualização pedagógica» tal como é discutido pelos seus patrocinadores (Stoer, 1994; Cortesão & Stoer, 1997; Stoer & Cortesão, 1999) cria as condições ideais para dignificar os saberes e as práticas dos alunos portadores das figurações culturais dominadas.

O novo sentido atribuído aos contextos de acção pedagógica inter/multicultural possibilita fundamentar a crítica aos pressupostos culturais dominantes em que assentam os currículos e programas das disciplinas, e por intermédio deste trabalho de desconstrução analítica avaliza a pertinência dos movimentos políticos de resistência cultural e o papel político dos seus portadores. A fragmentação, a pluralidade e a não universalidade dos saberes e dos conhecimentos científicos transmitidos pela escola fundamentam a centralidade dos processos de autonomização dos estabelecimentos de ensino, das estratégias de negociação entre professores e alunos provenientes das minorias étnicas, factores decisivos para pôr em causa os princípios normativos do quadro ideológico explicitado pelos defensores das classificações escolares, em particular os defensores dos processos de avaliação baseados nos méritos demonstrados nas provas efectuadas pelos indivíduos escolarizados.

A única prova escolar aceite pelos multiculturalistas (Enguita, 1996) passa a ser a autenticidade das culturas reveladas pelos alunos e baseada nos seus estilos de vida distintos. Contudo, a validade da sua apreciação exige uma mudança radical na organização e modo de funcionamento das escolas. Originários de contextos culturais e/ou nacionais em que o Estado não existe ou não está presente em todo o território nacional, os estilos de vida, as identidades pessoais, culturais e sociais assim como os dispositivos práticos destes discentes não se ajustam às exigências de disciplina e de ordem justificada em que assentam as redes de poder e de transacção configuradas na forma escolar moderna.

A revalorização escolar das diferentes dimensões culturais, singulares e consistentes, dos grupos minoritários é o meio privilegiado pelos multiculturalistas

para a dignificação da sua autenticidade. Por intermédio desse reconhecimento os seus representantes vêm garantida a sua sobrevivência cultural, reforçada agora pela consagração da sua identidade primeira: a identidade étnica, sexual, de género, etc.

Neste sentido, o funcionamento correcto do «campo de recontextualização pedagógica» cria as condições objectivas e subjectivas para os docentes desmontarem os pressupostos ideológicos que estão na base do poder e da dominação simbólica erguidos pacientemente pelas classes dominantes (Bourdieu, 1989). A explicitação dos princípios normativos ligados ao poder de classificação cultural desenvolvido pelos membros das culturas dominantes reverte a favor dos grupos culturalmente dominados, com a intermediação das revelações operadas pelos professores intelectuais. Aliás as funções deste grupo profissional de vanguarda constituem uma das bases de apoio mais importantes para todos os grupos dominados, uma vez que o seu trabalho de desconstrução permite caucionar o movimento de contra hegemonia patrocinado pelas utopias de resistência política e cultural.

Por outro lado, este trabalho crítico de desmontagem da legitimidade simbólica que enforma as culturas dominantes, transforma a escola numa espécie de última reserva para a preservação da singularidade e autenticidade cultural das minorias em geral, e das minorias étnicas em particular. E os professores são eleitos seus tutores ou os seus provedores para tudo aquilo que se prende com as injustiças cometidas pela forma escolar moderna.

Sem observar, ouvir e identificar as expectativas explicitadas por estes indivíduos sobre o tempo que percola (Serres, 1996), mas sobretudo sem construir os regimes de acção objectivados por estes autores a partir das suas disposições críticas, tanto discursivas como práticas, os multiculturalistas apresentam-se como os legítimos porta-vozes públicos e políticos das suas aspirações concretas. Em toda a extensão da sua acção de compaixão e de bondade (no sentido perfilhado por Boltanski (1990) os defensores das culturas minoritárias entendem em nome da construção de uma escola mais justa criticar a forma escolar moderna, as suas provas, a natureza universal e cosmopolita dos saberes que transmite.

O que fazer se os membros dos grupos social e culturalmente minoritários encontrarem sentidos concretos retirados dos domínios cognitivo e de socialização desenvolvidos pela forma escolar moderna? A resposta é contrariar a produção destas expectativas plurais – de integração, de exaltação, de cruzamento cultural, etc. –, desvalorizando o trabalho pedagógico e científico e os princípios normativos que orientam e limitam as acções de todos os grupos escolares, mas simultaneamente os habilitam, contribuindo para sua crítica nos estabelecimentos de ensino e noutros quotidianos?

Talvez, como alternativa proposta por Derouet, o debate em torno das injustiças provocadas pela forma escolar moderna deva ser equacionada a partir das seguintes interrogações: «O que necessita a criança e o jovem na escola para

desenvolver a sua humanidade? Quais são as competências que são necessárias para ser um membro activo da cité? E como assegurar a transmissão cultural entre as gerações dando oportunidades iguais a todos?» (Derouet, 2001, p. 29).

Bibliografia

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1992). Educação radical e intelectuais transformadore. In A. E. J. Esteves & S. R. Stoer (org.), *A sociologia na escola – Professores, educação e desenvolvimento* (pp. 145-166). Porto: Edições Afrontamento.
- Bauman, Z. (1998, 1ª edição 1997). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Lda.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (2000, 1ª edição 1994). *Modernização reflexiva. Política, tradição e estética no mundo moderno*. Oeiras: Celta.
- Boltanski, L. (1970). Taxonomies populaires, taxonomies savantes: les objets de consommation et leur classement. *Revue Française de Sociologie*, XI, 34-44.
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*. Paris: Éditions Métailié.
- Boltanski, L. (1993). Dissémination ou abandon: la dispute entre amour et justice. L'hypothèse d'une pluralité de régimes d'action. In P. Ladière, P. Pharo, & L. Quéré (coord.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (pp. 235-259). Paris: CNRS Éditions.
- Boltanski, L. (2001). A moral da rede? Críticas e justificações nas recentes evoluções do capitalismo. *Forum Sociológico*, nº5/6 (nova série), 13-35.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991, 1ª edição de 1987). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., & Saint-Martin, M. (1965). Les étudiants et la langue d'enseignement. In *Rapport pédagogique et communication* (pp. 39-69). Paris: Mouton & Co, The Hague, e Ecole Pratiques des Hautes Études.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Cortêsão, L., & Stoer, S. R. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação Sociedade e Culturas*, 7, 7-28.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris: Éditions Métailié.
- Derouet, J.-L. (2001). Les savoirs scolaires sous le feu des critiques. *Sciences Humaines*, 121, 26-29.
- Desrosières, A. (1985). Histoires des formes: statistique et sciences sociales avant 1940. *Revue Française de Sociologie*, XXVI, 277-310.
- Desrosières, A. (1997). Du singulier au général. L'argument statistique entre la science et l'État. In B. Concin & L. Thévenot (org.), *Cognition et information en société* (pp. 267-282). Paris: Éditions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales (*Raisons Pratiques*, nº8).
- Desrosières, A. (2000, 1ª edição 1993). *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*. Paris: La Découverte.
- Desrosières, A., & Thévenot, L. (1988). *Les catégories socio-professionnelles*. Paris: Editions de la Découverte.
- Durkheim, E. (1992, 1ª edição 1963). *L'éducation morale*. Paris: Quadrige/Presses Universitaire de France.
- Elias, N. (1989). *O Processo civilizacional – Investigações sociogenéticas e psicogenéticas I Volume – Transformações do comportamento das camadas superiores seculares do ocidente*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Elias, N. (1990). *O Processo civilizacional - Investigações sociogenéticas e psicogenéticas II Volume – Transformações da sociedade esboço de uma teoria da civilização*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Elias, N. (1993, 1ª edição 1990). *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Elias, N. (1994, 1ª edição 1991). *Teoria simbólica*. Oeiras: Celta Editora.
- Elias, N. (2001). *Por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Eisenstadt, S. N. (1991). *A dinâmica das civilizações – tradição e modernidade*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Enguita, M. (1996). Escola e etnicidade: o caso dos ciganos. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº6, 5-22.
- Giddens, A. (1992, 1ª edição 1990). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1995, 1ª edição 1992). *Transformações da intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta Editora.
- Giroux, H. (1986, 1ª edição 1983). *Teoria crítica e resistência em educação. Para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Giroux, H. (1997, 1ª edição 1988). *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris: Nathan.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan Université.
- Livet, P. (1993). Théorie de l'action et conventions. In P. Ladrière, P. Pharo, & L. Quéré (coord.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (pp. 291-318). Paris: CNRS Éditions.
- Livet, P., & Thévenot, L. (1994). Les catégories de l'action collective. In A. Orléan (dir.), *Analyse économique des conventions* (pp. 139-167). Paris: Presses Universitaires de France.
- Martuccelli, D. (1999). *Sociologies de la modernité. L'itinéraire du XX siècle*. Paris: Gallimard.
- Nisbet, R. A. (1993, 1ª edição 1966). *La tradition sociologique*. Paris: Quadrige/Presses Universitaires de France.
- Nóvoa, A. (1991a). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991b). A formação contínua entre a pessoa - professor e a organização- escola. *Inovação*, 4 (1), 63-76.
- Parkin, F. (1990, 1ª edição 1982). Social closure and class formation. In A. Giddens e D. Held (ed.), *Classes, power and conflict. Classical and contemporary debates* (pp. 175-184). Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London: Macmillan Education.
- Queiroz, J.-M. (1995). *L'École et ses sociologies*. Paris: Nathan Université.
- Resende, J. M. (2001 a). *O engrandecimento de uma profissão. Os professores do ensino secundário público no Estado Novo*. Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Resende, J.-M. (2001b). Individualidade, denúncia e modernidade: o sentido de justiça de um professor com a identidade magoada – o caso singular de uma denúncia pública no Estado Novo. *Forum Sociológico*, 5/6 (nova série), 101-127.
- Resende, J.-M., & Vieira, M. M. (2000). The multicultural issue in Portuguese schools: seeking justice or another morality? In C. Day, & D. van Veen (eds.), *Educational research in Europe – Yearbook 2000* (pp. 203-218). Louvain e Apeldoorn: Garant Publishers & EERA.
- Resende, J.-M., & Vieira, M. M. (2002). As cores da escola: concepções de justiça nos discursos sobre a multiculturalidade na escola portuguesa. In *Actas do IV Congresso Português de Sociologia - Sociedade Portuguesa: passados recentes, futuros próximos* (pp. 1-20) [Acta053pdf].
- Schnapper, D. (2000). *A compreensão sociológica. Como fazer análise tipológica*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Santos, B. S. (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Travessias*, 1, 21-38.
- Serres, M. (1996). *Diálogo sobre a ciência, a cultura e o tempo. Conversas com Bruno Latour*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stoer, S. R. (1994). Construindo a Escola Democrática através do «campo de recontextualização pedagógica». *Educação, Sociedade e Culturas*, 1, 7-27.
- Stoer, S. R., & Araújo, H. (1991). Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu). In S. R. Stoer (org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa* (pp. 205-230). Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R., & Cortesão, L. (1999). «Levantando a pedra». *Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Taylor, C., Appiah, K. A., Habermas, J., Rockefeller, S. C., Walzer, M., & Wolf, S. (1998). *Multiculturalismo. Examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Thévenot, L. (1992). Jugements ordinaires et jugements de droit. *Annales ESC*, 6, 1279-1299.
- Thévenot, L. (1993). Agir avec d'autres. Conventions et objets dans l'action coordonnée. In P. Ladière, P. Pharo, & L. Quéré (coord.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (pp. 275-289). Paris: CNRS Éditions.
- Vieira, M. M. (2001). Ensino superior e modernidade. *Forum Sociológico*, 5/6, 169-184.
- Vincent, G. (1994). Forme scolaire et modèle républicain. In G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* (pp. 207-227). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Wagner, P. (1996). *Liberté et discipline. Les deux crises de la modernité*. Paris: Éditions Métailié.

Factos

1. C
Quer dizer
que são
níveis de
influência
consequir

O
Independ
profissio
e inform
circunstã
esforço
capazes
meu cas
investiga
durante
torna-se

N:
académic
estatístic
recente
Também
aconselh
potencia
da alega
abordag

A
elaborar
portugu
avançar

¹ - Para a
acção pol