

Educação, Tradição e Mudança: Olhares da Antropologia e da Sociologia da Educação – UNICAMP, 18 de Junho de 2008

Ricardo Vieira
rvieira@esel.ipleiria.pt
www.cid.ipleiria.pt

1. Transgressão, inconformismo e criatividade

O acto de perverter ou de transgredir¹ que é habitualmente considerado como processo transtornador, no sentido de desvirtuar, é contudo, se o considerarmos numa perspectiva factual, não valorativa e como apenas perturbador duma ordem, a possibilidade de entrar em contacto com o diferente. É no fundo uma eventual possibilidade de constatar o outro, o estrangeiro, o exótico, o diferente, a alteridade, as alternativas à monocromia, à ordem instituída, enfim, à monocultura. Pode ser o experienciar duma racionalidade diferente, consciente e enriquecedor, porque ensaiado comparativamente com a ordem da socialização primária. A transgressão "*é a forma e a maneira de comprovar se o seu próprio julgamento é razoável ou não*" (Iturra, 1992: 496).

O resultado da comparação com o diferente, quer quando se rompe com a rotina e se busca a alternativa que se experimenta, quer porque na caminhada da vida se observou e se viveu diferentes contextos de interacção humana, é a arrumação de pelo menos duas ideias: a da constatação da diversidade cultural - a factualidade da multiculturalidade - e a da potencialidade de integração dessas diferenças numa experiência de vida que se torna mais híbrida, mais diversificada e portanto mais enriquecida quer do ponto de vista dos saberes e da aprendizagem cognitiva, quer do ponto de vista das atitudes para com o próximo - o que designei de construção da interculturalidade. Com efeito, "[...] *A criança abandona a casa de família; saída: segundo nascimento. Toda a aprendizagem exige essa viagem com o outro e com a alteridade, mas durante essa passagem muitas coisas se alteram*" (Serres, 1993:59). Os professores que à frente são biografados e cujas práticas observei e representações pensei, são em geral professores que considero inovadores não só na actual conjuntura pedagógica como também acredito que o fossem antes da LBSE² e de toda a Reforma Educativa que se lhe seguiu. A inovação, a criatividade e abertura de espírito destes actores passa muito pela capacidade de saber e conseguir lidar com aquilo a que vulgarmente a cultura oral dos professores designa de turmas difíceis, miúdos difíceis, crianças com problemas, etc.

¹ Iturra (1993), fala de aprendizagem pela transgressão.

² LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, que estabelece o quadro geral do actual sistema educativo português.

Curiosamente, os seus passados biográficos estão cheios de comportamentos desviantes, de fugas à rotina e à norma instituída e de constrangimentos sociais apertados que ao longo da história têm levado à criatividade e à inovação.

Muitas biografias e autobiografias há de intelectuais cuja criatividade, inovação, preocupação política pela igualdade de direitos, pela igualdade de oportunidades, etc, em parte advêm duma consciência social interiorizada enquanto experienciaram durante a sua própria vida, a desigualdade do mundo, as dificuldades da vida, constrangimentos e circunstâncias variadíssimas que finalmente conseguiram ultrapassar mas que não cabe aqui agora analisar. Também há muitos exemplos na História que mostram a indiferença e até a hostilidade da sociedade para com os intelectuais que propõem rupturas epistemológicas ou fazem propostas inovadoras. Sócrates (470-399 a.C.), foi envenenado pelos seus concidadãos por aplicar novos métodos pedagógicos que a seus olhos punham em causa as instituições e os fundamentos morais da juventude. Gutemberg, a quem se atribui a invenção da tipografia em 1436, encontrou grandes resistências por parte dos copistas que se sentiram ameaçados com o risco de perderem os seus "empregos". Galileu (1564-1642), foi considerado herético e blasfemo pela Cúria Romana, isto por ter a coragem de afirmar que a terra é que girava à volta do sol e não o contrário. Só recentemente, o Papa João Paulo II fez a sua reabilitação oficial. E muitos mais ...

Por outro lado, é evidente que a relação constrangimento/criatividade não é assim tão linear. " *A diversidade das motivações que originam e alimentam os processos criativos afigura-se-nos ser, na maioria dos casos, de natureza complexa e múltipla.*" (Fonseca, 1990:175). Mas é importante pensar que

[...] Ao se tornar consciente da sua existência individual, o homem não deixa de consciencializar-se também da sua existência social, ainda que esse processo não seja vivido de forma intelectual. O modo de sentir e de pensar os fenómenos, o próprio modo de sentir-se e pensar-se, de vivenciar as aspirações, os possíveis êxitos e eventuais insucessos, tudo se molda segundo ideias e hábitos particulares ao contexto social em que se desenvolve o indivíduo. Os valores culturais vigentes constituem o clima mental para o seu agir. Criam as referências, discriminam as propostas, pois, conquanto os objectivos possam ser de carácter estritamente pessoal, neles se elaboram possibilidades culturais. Representando a individualidade subjectiva de cada um, a consciência representa a sua cultura. (Ostrower, 1984: 16).

Erving Goffman (1987) mostrou na sua obra *Asilos*³ como os internados e os internos produzem estratégias extremamente criativas para resistir aos constrangimentos das instituições sociais. No estudo etnográfico que faz de instituições totais e particularmente da vida social dos pacientes e reclusos, onde tenta captar a estrutura da vida dos internados, que é bem diferente do ponto de vista do psiquiatra e de quem vigia - que estão do outro lado - Goffman introduz dois conceitos consoante os actores

³ Título do original Inglês: *Asylums - Essays on the social situation of mental patients and other inmates*, 1961. Tradução Brasileira de 1987: *Manicómios, prisões e conventos*.

assumem a ordem ou pervertem criativamente o instituído. Ao primeiro comportamento chama ajustamento primário "*quando um indivíduo contribui, cooperativamente, com a actividade exigida por uma organização, e sob as condições exigidas [...] se transforma num colaborador; torna-se o participante «normal», «programado» ou «interiorizado»*" (Goffman, 1987: 159 e 160). Ao segundo chama ajustamentos secundários, "*que define qualquer disposição habitual pela qual o participante de uma organização emprega meios ilícitos, ou consegue fins não autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser*". (idem: 160).

Este segundo conceito, de ajustamento secundário, é bem ilustrado na obra de Goffman, de forma comparativa com ex retirados de várias instituições totais, e está próximo do que designo por criatividade e inovação pela transgressão. O autor mostra vários exemplos de como os artefactos quotidianos são usados de modo e para um fim que não são o oficialmente concebido, o que obriga a alguma criatividade e inovação técnica.

[...] é possível fazer uma faca a partir de uma colher, arranjar tinta de desenho tirada das páginas da revista Life [...], acender cigarros através de diversos recursos - por exemplo, provocar faísca numa tomada de luz [...]. Nas enfermarias de camas duras, os pacientes às vezes carregavam jornais enrolados, a fim de colocá-los nas camas de madeira, como travesseiros [...].

Segundo se diz, as freiras colocam um avental negro atrás de uma vidraça a fim de criar um espelho - e este é uma forma de autoexame, correcção e aprovação, negada às freiras. (idem: 174, 175)

Os professores que auscultei horas e horas a fio, enquanto fazia a minha investigação para o doutorado em Antropologia da Educação, às vezes ouvindo, vendo e calando, outras vezes encorajando à continuação da reconstituição da história de cada um, falaram-me dos seus modelos de infância, dos professores que amaram, dos que lhes bateram, dos que não lhes bateram, dos professores empáticos, dos pais que estimulavam ou não, dos livros que leram, das partidas e das transgressões que fizeram, etc.

Se efectivamente o desvio ao instituído, a transgressão ou a ousadia, que mais não é do que a concretização de algo claramente definido e desejado, podem gerar conflitos, não é menos verdade que sendo usados de determinado modo - que falta ainda racionalizar - desenvolvem a criatividade e quiçá dão consciência da relatividade dos comportamentos humanos e robustecem as relações entre as pessoas. Cito a este propósito um conto índio lembrado por Maria Alberta Menéres (1993):

Havia uma terra onde todos os habitantes, durante muitos anos, se tinham acostumado a utilizar muletas para andar. Desde a mais tenra infância, todas as crianças eram ensinadas a usar devidamente as suas muletas para não cair e a cuidar delas para que não se estragassem.

Mas, um dia, um jovem inconformista começou a pensar que seria possível prescindir de tal suplemento. E, quando expôs a sua ideia, os anciãos da terra, os seus pais e professores e os seus amigos, todos lhe chamaram louco: « não vês que sem muletas cairás ao chão? Que grande atrevimento o teu!» Mas o jovem continuava a pensar no assunto.

Aproximou-se dele um ancião e disse-lhe:

- Como podes ir contra a nossa tradição? Durante anos e anos, todos temos andado perfeitamente com esta ajuda. Sentimo-nos mais seguros e fazemos menos esforço com as pernas. É uma grande invenção! Meu amigo, não podes deitar por terra todo o saber dos nossos antepassados que nos ensinaram a fazer e a utilizar as muletas.

Também o pai lhe disse:

Meu filho, já estou a ficar cansado e envergonhado com as tuas excentricidades. Estás a criar problemas na família. Se o teu avô e bisavô usaram muletas, por que é que queres ser diferente?

Mas o jovem não desistia de concretizar as suas intenções, até que um dia decidiu mesmo deixar as muletas. No princípio caiu várias vezes, como já o tinham advertido, pois os músculos das pernas estavam atrofiados. Mas, pouco a pouco, foi adquirindo segurança e, passado algum tempo, já corria e saltava livremente e montava a cavalo, sem precisar de muletas.

É que há pessoas que não se limitam a viver tal como a grande maioria. Reflectem as práticas e preferem o risco da novidade à segurança da rotina. Vivem bastas vezes na insatisfação e olham para a realidade como um todo em constante construção:

A incontida aspiração ao aperfeiçoamento torna-o um inconformado, para quem nada está perdido nem definitivamente acabado. Não espera, passivamente, que as coisas aconteçam, mas fá-las acontecer, integrando, assim, o terceiro grupo de pessoas referido por Nicholas Butler. Há no mundo três tipos de pessoas: as que não sabem o que está a acontecer; as que observam o que está a acontecer; as que fazem com que as coisas aconteçam. (Ferreira, 1994: 136).

O processo de criatividade extravasa a simples solução de problemas, ele é muito mais sensível. Efectivamente, há certas soluções de problemas que são criativas mas, ver na criatividade apenas uma forma de resolução de problemas, é limitá-la a comportamentos observados em condições controladas e não reconhecê-lo como fenómeno autónomo.

Vários outros autores referem-se à criatividade como capacidade relacionada ao poder de reconhecer ideias novas ou originais, assim como de explorá-las até aos seus limites, aplicando as ideias aos problemas. "*Margaret Mead conceptualiza a criatividade como a descoberta e a expressão de algo que é tanto uma novidade para o indivíduo criador quanto uma realização por si mesma*". (Novaes, 1971: 20). De qualquer forma, a criatividade parece remeter para uma variedade de níveis, que vão desde o expressivo, relativo à descoberta de novas formas de expressar sentimentos, ao nível inventivo, válido tanto para o campo da ciência como para o da arte, que remete para a capacidade de descobrir novas realidades, passando pelo nível inovador, que envolve modificações dos princípios básicos que suportam o sistema, exigindo

originalidade no agir. Este último, parece-me o nível criativo que mais parece operar na mudança e resistência à mudança que pretendo analisar neste ensaio, pois remete para a pessoa que é o docente, seu contexto biográfico e cultural, e para a cultura da escola que ajuda a dar corpo, e que são as entidades capazes de operar, reinterpretar, recriar adequadamente, uma mudança instituinte, vinda do sistema central, e de a contextualizar com o local e os restantes actores sociais implicados no processo educativo.

Há contudo que considerar que o preço da novidade é por vezes alto, cria cepticismos, incompreensão e até hostilidades nos iguais contemporâneos.

O velho e o novo: o problema da mudança

É pena a gente abandonar tudo aquilo com que se viveu e a que estava habituado. Mas que se há-de fazer? É preciso também a gente habituar-se ao que é diferente.

Leão Tolstoi

A Sociedade está continuamente em mudança, quer através da descoberta e da invenção, quer da difusão, que leva a novas práticas e representações. Mas trata-se duma mudança lenta que nem sempre é interiorizada da mesma maneira pelos diferentes indivíduos duma sociedade. As pessoas percebem diferentes necessidades técnico-económicas e sócio-culturais e dividem-se entre mais apologistas da mudança ou mais tradicionalistas, consoante a base cultural que possuem.

São inúmeros os exemplos que mostram as dificuldades em ajustar uma mudança tecnológica à cultura existente. No campo educacional, quando os saberes e os valores passam a ser comandados e arrumados por etapas escolares por parte do Estado, passa-se o mesmo. Os actores sociais, portadores dum *background* próprio, apreendido na história de vida, reagem de diferentes maneiras aos normativos que apontam mudanças e reinterpretam-nas de diferentes modos. Para uns são bem acolhidas, porque entendidas como melhorias, inovações, para outros são representadas como um retrocesso e por isso resistem à sua implementação.

Não escreverei entre aspas o conceito de resistência, como o fazem inúmeros autores, o que seria talvez também esperado dum antropólogo, porque não o uso abstractamente nem de forma absoluta como único e necessário. Uso-o tão só para comportamentos e representações que rejeitam outras propostas, o que acaba por ser natural dada a ausência também natural de consensualidade sobre os fenómenos sociais.

Socialmente, o novo - a inovação - é aceite ou não consoante se ajusta e é compatível ou não com os padrões culturais existentes. A sociologia e a antropologia do desenvolvimento compreenderam muito bem estes fenómenos de rejeição, aceitação e ajustamento.

Em termos individuais, a adesão ou não a uma mudança proposta do exterior, é semelhante. Cada indivíduo é portador duma cultura pessoal construída não só a partir do grupo social de origem, mas também das interações com outros padrões constatados, experienciados ou mesmo rejeitados, em todo o trajecto biográfico, como vimos, e reage a um modelo novo imposto ou proposto, de modo por vezes muito diferenciado. É vulgar categorizar essas reacções pelo menos em aceitação e rejeição ou resistência, mas é importante reter que não há uma cultura ideal nem uma cultura universal. Mudar de comportamento e/ou de cultura, é um processo complexo: conhece-se o estado actual da cultura, e, eventualmente, alguém prospectiva um estado desejado. Mas este corresponde à visão de outros, e não caracterizam forçosamente a cultura ideal. Por isso, é natural que em face do "novo", as pessoas se questionem da razão de abandonar "o velho", quer dizer, o modo como sempre fizeram, pensaram, etc. e que lhes permitiu estar vivas, felizes e aqui. Porquê então mudar?

Em face do crescente desenvolvimento tecnológico, as sociedades industriais, debatem-se com uma questão de assimetria cultural, a que Jean Poirier chama de heterocultura:

A emergência da heterocultura caracteriza-se pela existência de duas matrizes culturais: uma fundada na tradição, outra baseada na "modernidade", matrizes donde dependem ideias que são consideradas, pelos interessados, como antagonistas e, no entanto, como indispensáveis também. É evidente que a heterocultura age sobretudo nas sociedades do Terceiro Mundo, onde essas oposições estalam à luz do dia, avivadas pelo facto de que a modernidade foi trazida pelo estrangeiro; mas a heterocultura é um fenómeno universal que está presente em todo o lado, o Ocidente contemporâneo incluído, onde é precisamente a base dos mal entendidos que existem entre gerações ascendentes e gerações descendentes. (Poirier, 1995: 6-7).

Quanto ao processo educativo, ele pressupõe uma constante construção de mudança na mente dos indivíduos, quer na de quem aprende, quer mesmo na de quem ensina ou quer ensinar. Mas não é pacífica a relação entre ensino e inovação. O ensino dedica-se à compreensão e assimilação de conhecimentos anteriores, o que lhe confere um carácter de reprodutibilidade. Para progredir, agir, inovar e ser potencial do desenvolvimento, o aluno terá de aprender e dominar as aptidões e instrumentos cognitivos os quais, porém, são não raras vezes ensinados de forma desintegrada, sem qualquer conexão com o mundo real.

Toffler (1971) escreveu que as escolas e as universidades, ao enfatizarem o passado, não só alimentam uma imagem falsa do futuro como também constroem milhões de candidatos para o choque do futuro, estimulando o divórcio entre a imagem de si próprio e as suas expectativas face à mudança social.

Por outro lado, toda a aprendizagem, toda a informação recebida pelo indivíduo é submetida a um reajustamento. É confrontada com informação já retida anteriormente - neste sentido a interculturalidade enquanto troca entre o novo e o assimilado é também

um facto, mas um facto que há que explorar pedagogicamente. A mente humana é um mecanismo activo de transformação. Assim que se depara com uma comunicação, filtra a informação, compara com o que tem já consolidado, com o que conhece, e classifica-a, ordena-a e assimila-a ou simplesmente ignora a informação.

Estamos assim face ao método comparativo de que tanto fala Raul Iturra (*Passim*) e Vieira (1992), um método natural de aprendizagem, mas também face ao intercultural enquanto partilha de saberes: o saber do passado/saber do presente; saber arrumado/saber dinamizado que ou se integra, confronta ou aniquila, isto quando há substituição de premissas. Acontece também que, dado o sistema de interesses, atitudes e representações, há por vezes impermeabilidade do indivíduo em relação à novidade, ao conhecimento, regra e ritual que mexe com a tradição.

Ao invés duma falsa neutralidade ou de uma tomar aqui uma posição de apologia da continuidade e da tradição, farei mais a defesa de uma mudança que terá que ser entendida, desejada, construída e executada por cada cidadão. Faço-o a propósito de uma formação de professores que designo de antropológica, e de que trato nas minhas pesquisas.

De qualquer forma, convém dizer, para já, que ninguém muda sem perceber a razão de mudar.

Temos pois este paradoxo: o produto social é um obstáculo para a aprendizagem, porque é preciso reordenar o sistema, mas ao mesmo tempo é um ponto de partida porque não se poderá fazer qualquer coisa de novo sem se tirar partido do que se fez anteriormente. (Croizier, 1982: 72).

Creio, como Croizier, que o que leva a abandonar o velho e a aderir ao novo, bem como a reflectir sobre esse processo, é muito a consciência da desactualização ou inoperatividade da ordem antiga. E isso implica uma prática pessoal e profissional reflexiva.

No caso concreto da mudança preconizada pela RSE português, o que me parece que acontece é que os sujeitos intervenientes no terreno, professores, alunos e pais, conhecem mal a mudança proposta. E terão eventualmente reflectido também pouco sobre as práticas pedagógicas usadas. Eventualmente conhecem a regulamentação normativa e jurídica, os aspectos técnicos e administrativos, mas não compreendem verdadeiramente a alteração humana e pedagógica proposta. Isso implica comparar o que se faz e pensa com o que se propõe que se passe a fazer e a pensar. É por isso que muitos estão assim perante uma mudança proposta do exterior - uma reforma - sem ser desejada.

Mudança, inovação e reforma

A mudança é a passagem de um estado de competências, mentalidades, representações, a um outro estado de competências e representações. Isso implica pensar que o processo de mudança como aquele que acompanha o estado A ao estado B, e não aquele que procede como se o estado A não existisse. Por outro lado, o estado B pode integrar competências que derivam ou se mantêm do estado A.

Há mudança sempre que se verificam alterações numa organização, instituição ou numa pessoa entre um tempo inicial e um tempo posterior. Não tem que haver alteração radical de práticas e atitudes. Aliás, como muito bem refere Santos Silva (1994c), a mudança integra alguma “*continuidade entre as duas estruturas, alguma identidade, alguma base de comparação*” (p. 113). Assim, a mudança não exclui necessariamente a tradição. Antes, pressupõe-na. A mudança social pode entender-se “*como uma renovação de tradições*” (ibidem).

A mudança é palavra de ordem no quotidiano das escolas de hoje. Os discursos da política educativa e da investigação em educação encerram algum consenso sobre a necessidade de mudança e de inovação na educação. Mas “*sabemos hoje provavelmente muito mais sobre os conteúdos das inovações desejáveis do que sobre a maneira das concretizar*” (Benavente, 1993: 12). A mudança parece-me corresponder mais a um facto social. A mudança ocorre na maior parte das vezes espontaneamente. Por outro, é “*global; inclui a inovação, a renovação e a reforma, sem se reduzir a nenhuma delas*” (Bonami e Garant, 1996: 19).

O discurso da mudança percorre tanto o nível estrutural como das práticas e relações entre os actores presentes nas instituições escolares e nem sempre o consenso existe quanto às alterações a operacionalizar e aos objectivos a atingir.

Mudar para modernizar, sem tocar nos mecanismos selectivos da escola actual? Mudar para responder a novas exigências do mercado de trabalho? Mudar porque as transformações sociais e culturais, neste fim de século, exigem que se repense uma instituição de socialização e de transmissão de saber, cujo modelo dominante foi produzido em condições históricas hoje inexistentes? Nas mudanças decididas pelos governos haverá provavelmente um pouco de todas estas preocupações. (Benavente, op. cit.: 11)

E o facto é que quando as mudanças são para operar ao nível das atitudes e comportamentos, das rotinas e representações, a operacionalidade é bem mais complicada que as mudanças de natureza material e organizacional. Há mudança quando por exemplo se projecta num acetato aquilo que se podia escrever e se escrevia anteriormente no quadro. Quando também se troca o quadro preto e o giz branco pelo quadro branco e pelo marcador. Mas não considero que haja inovação na medida em que não há ruptura estrutural de práticas pedagógicas. “*As práticas pedagógicas não são da ordem da execução instrumental, não são da ordem da execução estratégica, não são meras aplicações de metodologias concebidas a priori, não se podem compreender nem transformar apenas a nível didáctico e pedagógico*”. (Benavente, 1993: 13).

Por outro lado, há que pensar que o conceito de inovação está carregado de imaginário, creio, numa sociedade pós Revolução Industrial, que se crê em constante progresso decorrente do desenvolvimento tecnológico. A inovação acaba por corresponder à utopia numa sociedade que ao invés de valorizar a estabilidade e a tradição, investe na criatividade dos seus indivíduos (Cros, 1993: 212); investe na produção ao invés da reprodução (Iturra, 1991b e Godinho, 1975).

Mas a inovação pedagógica implica modificações da cultura pessoal do professor ou, parafraseando Bourdieu (1972) do *habitus* - esse sistema de disposições duráveis e transponíveis que integra todas as experiências do passado e funciona em cada momento como uma matriz de percepção, de apreciação e de acção. Os professores *per se*, têm uma grande importância na mudança de práticas. São mais ou menos capazes de remar contra a maré. E isso parece vir muito, como já frisei atrás, dos seus percursos biográficos que lhes formaram as racionalidades e lógicas de acção. É assim que me parece surgir a capacidade de flexibilidade, de adequação e contextualização que mune o professor inovador dentro da liberdade possível que, obviamente as instituições escolares mais ou menos permitem. Inovar não significa portanto, mudar de técnica. Considero que a inovação apenas existe quando essas ou outras mudanças são acompanhadas de alterações dessa gramática de comportamentos que orienta o professor na relação pedagógica e na prática docente. Essa cultura pessoal, como prefiro usar, essa identidade pessoal, é responsável não só pela rotina inconsciente, mas também pela rotina premeditada e pela prática reflexiva e pelo considerar ou não, que os alunos não estão todos em pé de igualdade no acesso ao saber escolar, como explicita a retórica de algumas leis.

É por isso que há que procurar o processo de construção dessa mentalidade pessoal e profissional que eu insisto estar na biografia individual, e já antes da formação inicial, para se poder operar mudanças inovadoras, criar situações de relativismo cultural e pedagógico e para se formar professores "*para a construção dos meios de acção*" (Benavente, 1990 a : 294).

Dizia atrás que não considero que uma simples mudança de práticas, que se resume a uma troca de materiais didácticos, que por vezes leva à acetomania⁴ possa ser considerada inovação. Também o não é verdadeiramente a mudança proposta pelas estruturas centrais, que idealmente propõem alterações curriculares etc quando os professores se limitam a obedecer e a consumir sem qualquer reflexão crítica. Essa será mais uma reforma, podendo todavia haver resistências em cada instituição dirigida pelo Estado, e nem sequer chegar a haver mesmo mudanças, quanto mais inovação⁵. É o caso

⁴ refiro-me às "modernices" de alguns professores que transformaram os seus métodos expositivos em sucessivas sucessões de acetatos cheios de definições e conceitos nominalistas.

⁵ Veja-se a este propósito o estudo que realizei sobre o currículo oculto, integrado na obra *Entre a Escola e o Lar*, 1992, 1ª edição, 1998, 2ª ed.

das culturas de escola que, por serem por vezes demasiado rígidas e tradicionalistas resistem a qualquer visão diferente do processo educativo como o concebem.

A mudança pode não só ser um retrocesso, se por exemplo se regressa a metodologias e valorização de conteúdos de conjunturas passadas, como a mudança pode de facto trazer algo de diferente, pelo menos tecnologicamente, mas continuar a reproduzir as mesmas estruturas: um velho disfarçado de novo, uma reprodução pedagógica, cultural. É o caso da reprodução de valores e conhecimentos sobterfugiada nas ditas modernas tecnologias de que o uso exclusivo e sistemático do retroprojector é um exemplo, para passar frases, esquemas e ideias que antigamente se passavam pelo ditado, pelos apontamentos, ou pela exigência oral. De facto, sob o lema da inovação, assiste-se hoje nas escolas a uma sacralização da máquina, do vídeo e do TV de tal forma que estando ausentes da sala de aula, são preocupação fundamental de alguns docentes, que assim os impossibilita de dar "uma aula diferente" ou "uma aula mais activa", como dizem. Ora acontece que, pelo que tenho observado, quer nos docentes do ensino superior, professores de alunos estagiários, futuros professores, quer nas próprias escola onde fiz observação participante, o uso do retroprojector leva, na maioria das vezes, a passagem de folhas e folhas de acetatos cheias de informação que se lêem conjuntamente com os alunos. Fazem deste desfile de apontamentos feitos, o seu "dar a aula", exactamente um ensino tradicionalista de saberes e ideias feitos e abstraídos por outros, que urge intimar a conhecer para reproduzir, fazendo assim acreditar ser isto saber.

Não há inovação nesta actividade pedagógica. O esquema básico é o do professor *magister dixit*, com a diferença que agora acaba por cansar menos a memória, porque após a escrita do acetato, as ideias e definições ficam preservadas na transparência, desde que usada caneta adequada. Inovação não é pois sinónimo de técnica nova. A inovação quer de materiais pedagógicos, quer de didáctica e metodologias em geral, implica outra coisa. Implica uma ruptura com as lógicas escolásticas habituais. A inovação implica produção, não reprodução. Implica o empenho e mudança de mentalidades dos protagonistas implicados no acto educativo. A inovação não pode pois ser apenas idealizada em gabinete ou simplesmente implementada depois de uma experiência numa ou noutra escola, crendo-se que os resultados colhidos e dificuldades encontradas, serão no mínimo similares nas outras onde se vier a generalizar a mudança concebida independentemente do contexto.

A Unesco considera que a inovação é "*uma mudança intencional destinada a melhorar um sistema educativo*" (cit. em Correia, 1989: 31). Ainda segundo o mesmo autor, a OCDE diz que a inovação é uma "*tentativa que visa, consciente e deliberadamente, introduzir uma mudança no sistema com a finalidade de o melhorar*". Ora todas estas definições de inovação identificam-se com o que designo de reforma,

em que é o Estado o elemento estruturador, exterior ao mundo das práticas, que opera o aparelho ideológico e jurídico a incrementar em cada instituição. Pensar o contrário é "*considerar a inovação como uma moda que nunca transgride o seu modelo fundamental, como uma transformação formal que é talvez a anti-criação*" (Arduino, 1971 cit. in Correia, 1989: 32).

Precisemos agora um pouco a diferença entre os conceitos de inovação e de reforma. José Alberto Correia admite "*ser esta uma inovação introduzida num macro sistema que pode facilitar a emergência de práticas inovadoras no(s) microssistema(s) tendo objectivos mais ou menos contraditórios com os objectivos explicitados para a reforma*" (idem, p. 33). António Teodoro (1991), referindo que uma reforma se limita aos objectivos gerais, não contendo indicações sobre os processos e métodos de os atingir, de idêntica forma, considera reforma "*o conjunto de inovações escolares geradas e facilitadas pela inovação introduzida no macrosistema - em Portugal, a Lei 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo*"(p. 42). Todavia, uma coisa é identificar inovação com reforma, outra é acreditar que a reforma possa levar à inovação.

Popkewitz (1988: 82), entende o discurso de Reforma como um ritual, um acto retórico, com um interesse social bem definido: criar a imagem de que a escola continua o mito de realizar a sua nobre missão de diminuir os efeitos debilitantes da pobreza e criar os fundamentos científicos e tecnológicos do desenvolvimento.

Já quanto às inovações, Ducros e Finkelsztejn (1986), referem que em geral estas "*são centradas sobre os factores internos ao sistema escolar, ao estabelecimento ou à classe*" (p. 19).

A Unesco refere que "*innovar é entrar sempre em conflito mais ou menos aberto com o sistema existente, é chocar com as estruturas, os hábitos e os preconceitos*" (1980: 276). Faz-me lembrar o caso da professora Mariaque estudo no capítulo três, e biografo no capítulo seis que, enquanto estudante no Magistério Primário, resolve um dia romper com os hábitos de leitura da biblioteca, instituídos pelo Director, e insiste em ler o "Eurico, o Presbítero" sobre o olhar atónito do bibliotecário e transgredindo as ordens do Director que, mais tarde, não sabendo que fazer, acabou por lhe admitir tal leitura.

É um dado da observação empírica que a inovação social e educacional contém uma natureza não só estratégica mas também conflitual. Quando as mudanças vêm de fora, quando são decididas pelo governo central, os actores que são susceptíveis de as implementar, não se limitam a executar. "*(Re)interpretam-nas, (re)concebem-nas ou, pura e simplesmente, tomam eles próprios decisões mais «adaptadas» aos contextos da sua intervenção, necessariamente multiformes e complexas*" (Correia, 1989: 34). Esta questão transporta-me para o outro estudo que realizei há duas décadas, também numa escola do Distrito de Leiria, Portugal, que mostra que os professores, de acordo com as

suas estruturas mentais, representações sociais do saber escolar, etc., dão a volta ao programa ou à reforma do mesmo, a seu jeito, não só personalizando-o, como eventualmente recriando-o, ou pervertendo-o, mesmo (Vieira, 1998). Por outro lado, isso também pode levar à criatividade; não se pode separar inovação de imaginário e alguma ilusão. Por exemplo, "*o lançamento de um novo manual comporta necessariamente a crença na sua superioridade em relação aos produtos que substitui, no domínio das performances dos alunos*" (Cros, 1993: 11).

Face às directrizes exteriores, à mudança anunciada de fora, os actores, e designadamente os professores, ou resistem, quando elas chocam com os seus quadros conceptuais, ou, eventualmente, pode levar a uma institucionalização duma liberdade de criatividade, que leva à inovação pedagógica, de forma específica e autónoma em cada microsistema, em cada escola, levando a uma dinâmica reconstrução da sua identidade. Relativamente à actual RSE, decorrente da LBSE, encontrei nos universos que estudei, os dois exemplos. O da Maria Jorge, concretamente, é o caso em que a reforma legitima práticas que ela sempre adorou fazer e que no anterior sistema (antes do 25 de Abril) eram até marginais. No caso da Luísa, as suas atitudes e as suas práticas para com o público, e em particular para com os pais e o próprio investigador, denotam uma identificação com a Reforma, que ela considera uma mudança inovadora ao nível de muitas coisas. Contudo, ao nível da prática - como soube através de informantes e outros mediadores do processo de investigação - a Luísa parece-me resistir à Reforma e reproduzir e fazer o que sempre parecer ter feito, justamente o que arrumou como ideal. A título de mero exemplo, considera que os pais não são parceiros educativos, são sim recursos.

O professor António, da escola da Barca, esse nitidamente resiste à RSE. Dizia-me claramente e sem rodeios: "*Ah, até o dr. tal⁶ me disse que os programas estão mal elaborados*". Não parece ter teoria própria para argumentar porque está contra a Reforma. Refere um professor cuja opinião considera credenciada só porque trabalha numa ESE⁷, não tendo no entanto arrumado bem qual os argumentos. Guia-se pela rotina e resiste a tudo quanto lhe parece novo, excepção para a educação musical que adora e que também sempre desenvolveu na sala de aulas através do canto coral. O resto critica tudo descontextualizadamente. Os argumentos que usa para criticar a aparente novidade transportada pela RSE, decorrem da cultura oral (Caria, 1992b), o "*já me disseram que*". Não tem também um conhecimento próprio e directo dos normativos. Para já não falar da representação que tem da Área Escola⁸.

⁶ Um colega meu.

⁷ Escola Superior de Educação.

⁸ Uma área curricular não disciplinar, introduzida pela Reforma Curricular, que atravessa todo o ensino básico.

O caso da Maria, de aproveitar a legislação para legitimar as práticas criativas que sempre procurou fazer, parece ser exemplo raro, e produz conflitos na ordem estabelecida e reproduzida pela tradição escolástica da maioria dos professores. Como diz José Alberto Correia, "*a produção de conflitos é, de facto, uma consequência da própria inserção institucional das práticas inovadoras no sistema*" (1989: 36).

Também não quero dizer que a Maria e outros trânsfugas inovadores, porque insatisfeitos com a rotina do sistema, sigam de facto à letra a RSE. Esta professora até dá muitas vezes prova de não conhecer os diplomas legais que governam a Reforma e a vão aplicando. Por isso ela não interpreta fielmente as decisões das estruturas centrais. Mas seria isso inovação? A Maria, e outros professores de que falo noutros textos, que designo de inovadores, (re)interpretam essas decisões, (re)criam-nas, (re)adaptam-nas aos contextos do local,

executando um poder instituinte que provoca o aparecimento de situações institucionalizadas diversificadas. [...] Inovação instituída e inovações instituintes, planificação e (re)criação, previsibilidade e incerteza confrontam-se no terreno da prática utilizando armas diferentes que resultam de representações diversas do processo de mudança. (Ibidem: 38, 39).

A observação e avaliação de contextos submetidos a inovações instituídas tem levado mais a uma adaptação às alterações propostas do que propriamente à capacidade criativa, reflexiva, imaginativa de pesquisar, experimentar, aplicar, avaliar, repensar e voltar a aplicar. É o caso das reformas produzidas pelos centros dos sistemas. Inovações instituintes, por vezes, mais não fazem do que homogeneizar as práticas, acabando com os focos produtores de mudanças que se acomodam entretanto a reproduzir a mudança proposta do exterior - a Reforma.

Aliás, quanto a mim, acho preferível falar de mudanças apregoadas pela RSE, que poderão eventualmente ser estimuladoras ou não de inovações. É que, embora se fale de inovação instituída, se possa falar de inovação do sistema, se há uma planificação do que se pretende incrementar, construída *a priori*, uma gestão e um controlo apertado da relação teoria/prática, deixa de haver lugar à inovação no terreno. A inovação pressupõe criação, criatividade, invenção da diferença, não a aplicação uniforme de algo apenas diferente do passado.

É por isso que a questão da adesão e da resistência tem significados diferentes consoante o lado dos sujeitos. Para o sistema que vigia, o fazer diferente é sinónimo de resistência; para os actores presentes no terreno e eventualmente para as instituições da periferia dependentes do centro, ser diferente pode significar a procura da inovação.

Tenho reiterado bastas vezes a importância de se conhecer os percursos biográficos dos professores para se entender os seus posicionamentos face à Reforma e portanto em face do mudar. Todavia, devo considerar a possibilidade de, em relação ao aparente imobilismo face aos discursos e retóricas da RSE, à abertura da escola à

família, à comunidade, etc. poder ser por vezes uma opção consciente. Nem sempre ser determinada pela história de vida. Por vezes é o resultante dum consciência de que se está a exigir aos professores demasiadas coisas - educador, professor, animador, instrutor, etc., a troco de "pouco pão", como refere António Nóvoa. Transformam-se os professores em "criados para todo o serviço", e, portanto, conscientes de tal importância mas também da utopia em face das motivações, o docente opta pela ética e pelo estatuto de especialista e de professor do tempo em que era aluno. Defende assim os valores e a imagem da sociedade tradicional, onde a hierarquia era traçada pelo saber livresco. Os outros é que falam de resistência.

Os paradigmas da implementação da mudança

Nos anos 60, os processos de mudança assentavam numa abordagem que se consagrou chamar de tecnológica. Transportou-se para a educação os modelos já experimentados na indústria e na agricultura (Huberman, 1983: 70). Na tentativa de passar da teoria à prática, intenção mais ou menos comum a todos os modelos que apontam mudanças educativas, a introdução de mudanças escolares passava genericamente por três fases: conceber um projecto e planificar a sua aplicação; investigar formas de o desenvolver, avaliar e experimentar; difundí-lo e implementá-lo. Identificava-se mudança e inovação educacional com mudança tecnológica.

Na cultura francófona, este modelo ficou conhecido por paradigma RDD (Recherche, Développement et Diffusion) e na espanhola por IDD (Investigación, Desarrollo Y Difusión). Pressupunha poder pensar-se a mudança educacional para um sistema mais ou menos vasto, de uma forma abstracta e aplicável a todas as instituições escolares, nas quais os actores tinham que entender a mensagem nova e readequar as suas práticas à mudança proposta de fora. Designadamente, concebiam-se os professores como agentes passivos e obedientes e *"pensa-se que a aprendizagem pode reduzir-se a um conjunto de tarefas; estas tarefas podem identificar-se como objectivos de aprendizagem e medir-se mediante provas objectivas. O ensino centra-se nesses objectivos concretos, fazendo uso das técnicas e materiais que permitem a melhor realização possível das ditas tarefas"* (House, 1988:10).

O professor era considerado na base da hierarquia educacional, como mero executante e consumidor passivo de ideias produzidas por quem investigava. Era, e é ainda por vezes. Mesmo hoje, a RSE português, é apresentada aos professores como um edifício jurídico a implementar, porque a Lei assim o ordena.

Entretanto, nos anos 70, dá-se conta que uma inovação não pode ter êxito sem diálogo, implicação esclarecida e interessada de todos os parceiros educativos e passa-se a ter em conta a pessoa a quem se destina a educação. A pouco e pouco vai-se desenhando a intenção de construir um novo paradigma de construção de inovações.

Contra o paradigma mecanicista e tecnológico de que o RDD é o exemplo mais conhecido, surge um paradigma mais ligado à confrontação e interacção de todos os actores implicados no processo educativo, desde os protagonistas ligados à concepção de ideias novas até aos próximos da implementação jurídica e aos presentes no próprio terreno. Fala-se então duma nova abordagem habitualmente designada de política (House, 1988) ou diplomática⁹.

Considera-se que a mudança é sempre objecto de conflitos entre os actores que a eles se submetem, por os mesmos terem diferentes representações do ideal a prosseguir. Acredita-se portanto que a cooperação deve ser negociada entre os protagonistas do processo educativo já que é susceptível de haver confrontos de ideias entre as intenções e as práticas e por outro lado na forma como os diferentes sujeitos as reinterpretem. De qualquer forma, acredita-se que o debate proporcionará a descoberta de alternativas e de inovações adequadas ao contexto local. O problema é quando há dificuldade em obter consensos nessa interacção e negociação diplomática, não só entre pais e professores, por exemplo, mas também entre os próprios pais e os próprios professores que têm por vezes diferentes posicionamentos sobre o que deve ser abandonado em matéria de práticas escolares e o que deve ser adquirido ou implementado (Silva e Vieira, 1996)¹⁰. E como refere Idália de Sá-Chaves,

não é fácil este processo de tentar obter consensos, compromissos, entendimentos e participação. O "fosso cultural" existente entre os diferentes participantes revelou-se difícilimo de transpor. Nos Estados Unidos, Walcott (1977) mostra através de uma análise antropológica as divergências culturais entre cada um dos elementos do grupo, cada qual tendo a sua representação do mundo, a sua interpretação dos factos, a sua cultura própria. A tentativa de conciliar as diferenças foi frequentemente entendida como uma tentativa de "aculturação" dos professores, o que explica um grande número de resistências às propostas. Trata-se de fazer finca-pé em valores, em práticas e em conhecimentos específicos, tornados valores definitivos e quase imutáveis. Não foi no entanto apenas com resistências individuais que o novo paradigma confluiu. (Sá-Chaves, 1989: 24, 25).

Implementar uma mudança concebida no exterior de uma instituição é correr o risco de ver e ouvir os seus actores a falar de "*eles não sabem o que se passa no terreno, estão lá nos gabinetes, mas nunca deram aulas*".

Por volta dos anos 80 torna-se mais habitual falar-se dum terceiro paradigma designado de Antropológico ou Ecológico¹¹. Concebe-se o processo de inovação como resultante sempre duma interacção de culturas. Alerta-se nesta abordagem para se ter em conta não só o mundo cultural dos professores mas de todos os intervenientes no processo educativo de cada escola/comunidade. Huberman (1983) considera como

⁹ As taxonomias são variadas, embora remetam para critérios de distinção semelhantes. Huberman (1983) fala de modelo de interacção social.

¹⁰ Na II parte dou conta de alguns processos de inovação nas escolas estudadas, por parte de alguns professores, e do conflito que se instaurou por divergência de outros.

¹¹ Huberman (1983) fala de modelo de resolução de problemas.

característica fundamental deste modelo o facto de a mudança dever ser desejada pelo próprio destinatário devendo este contribuir para a sua construção. Considera-se necessário compreender e apreender cada sistema escolar como uma totalidade particular complexa. Avança-se para a visão do sistema não tanto com estrutura fixa que há que investigar para conhecer a forma de implementação, mas mais como um processo em constante estruturação, desestruturação, reestruturação.

Contudo não se trata duma visão nova sobre os processos de mudança¹². A antropologia sempre considerou os sistemas sociais como portadores de cultura. Trata-se agora é dum modelo que tem vindo a ser retomado pelas ciências da educação, e indirectamente concebido e manipulado pelos órgãos decisores das mudanças educativas. Contudo, continua ainda pouco familiar, ou pelo menos muito menos conhecido que o modelo tecnológico ou o político.

Idália Sá-Chaves, que já citei, e que produziu um trabalho interessante sobre os professores e eixos de mudança, adianta que

(...) a aproximação antropológica, tendo da sociedade uma visão “estilhaçada”, considerando existir um maior consenso entre cada grupo do que entre grupos, (...) conduz a um conceito de auto-gestão em cada, de acordo com as suas determinantes particulares e específicas. (1989: 26).

Eu diria que a perspectiva antropológica tem consciência não tanto duma sociedade "estilhaçada", mas antes da existência de culturas em cada sociedade¹³, o que implica uma abordagem global e compreensiva dos fenómenos, atitudes e representações dos diferentes sujeitos, todos eles com uma cultura pessoal muito própria como já discuti. Isto implica, se se quiser pensar em mudanças a introduzir em instituições escolares, ou quaisquer que elas sejam, fazer trabalho de campo e observação directa e participante. Implica ganhar consciência que as ciências humanas e sociais e as ciências da educação, que incluo nas primeiras, não podem estabelecer leis gerais e universais, porque os fenómenos são historicamente e culturalmente condicionados. Implica pensar na realização de estudos de caso, em contextos específicos, e não apenas num país abstracto e monocultural, já que efectivamente ele é diversificado e multicultural.

Mas efectivamente os trabalhos antropológicos sobre as questões da mudança social remontam já há longa data. House (1988: 13) refere duas vertentes: a do materialismo cultural e a do multiculturalismo. Na primeira, integra a corrente relativista para a qual a mudança cultural tem a ver com “*uma tradição ou história da cultura*” e a evolucionista que, como sabemos, concebia a mudança através dum modelo unilinear de desenvolvimento. Esta remonta ao século XIX e assentava numa concepção

¹² Vejam-se por exemplo os trabalho de Roger Bastide sobre a antropologia aplicada (1979).

¹³ Como vimos anteriormente.

de desenvolvimento e evolução universal. Entretanto, as críticas ao evolucionismo, forjaram o modelo de evolucionismo multilinear (Shalins e Service, 1960 e White, 1969) que supõe uma visão ecológica (ecologia - cultural) dos sistemas sociais e que “*a adaptação ao meio intensifica a mudança cultural*” (House, idem: 14). Na segunda vertente - o multiculturalismo - referida por House, considera-se que a uma sociedade não corresponde uma só cultura mas sim uma pluralidade e que “*para dar conta de uma mudança há que reconhecer as diferenças existentes entre essas subculturas, nas quais os indivíduos aprendem a orientar-se*”. (idem: 15)

Em síntese, e apesar das variadíssimas classificações atribuídas aos modelos de implementação de mudanças e inovações, há mais ou menos consenso de que o tecnológico, decalcado da indústria, como disse, centra a inovação nas suas características e na metodologia (tecnologia) de como introduzi-la. Há uma planificação estruturada, pormenorizada e uma preocupação em reduzir as heterogeneidades. Aceita-se que a diplomática ou política, atende muito ao contexto e às relações entre hierarquicamente superiores e inferiores e que portanto a planificação é flexível e negociável. O projecto é aqui atento aos conflitos e interesses dos sujeitos implicados. Finalmente, a abordagem antropológica, cultural ou ainda ecológica, não só dá ênfase ao contexto e à estruturação do trabalho no sistema mas também ao modo como os sujeitos concebem e interpretam a inovação, e portanto aos significados e valores. O desenho do projecto constrói-se ao longo do trabalho; a inovação toma em atenção interesses e necessidades culturais dos actores implicados e analisam-se e valorizam-se os fenómenos de resistência (Cortesão, 1990: 133).

É dentro desta perspectiva antropológica que em parte tem surgido um pouco por todo o lado uma nova forma de fazer pesquisa - a investigação-acção. Os processos são naturalistas, na medida em que se aproximam do real e opõem-se aos métodos quantitativos, muito veiculados pelo paradigma tecnológico, procurando compreender o conjunto de factores em interacção numa dada situação, bem como as diferentes representações que deles têm os diferentes sujeitos.

Quanto à RSE português, e em face destes modelos, adianto todavia desde já, que encerra em minha opinião algumas regressões. Não tanto em termos dos ideais consagrados em alguma legislação, mas mais na forma como foi implementada - uma forma que se aproxima do modelo RDD, atrás caracterizado. De facto, como percebi no meu trabalho de campo, os professores, eixos fundamentais da mudança prospectivada, "estão muito a Leste" do ideário anunciado pelo que o reinterpretam muito a seu modo, descurando por vezes toda a filosofia de base da mudança pretendida.

E o mesmo se passa, actualmente, com a implementação do processo de Bolonha de que não há tempo para falar aqui agora.

Do ensino da antropologia à antropologia da educação em Portugal: breve apontamento

1. Contextos da Emergência do Ensino da Antropologia em Portugal

É nos pós 25 de Abril, após a chamada revolução dos cravos¹⁴, que em Portugal a antropologia, enquanto curso superior, licenciatura (graduação) ganha maior relevo e desenvolvimento. Antes, já existira, enquanto curso para o treinamento de administradores para as colónias portuguesas onde se chegara à conclusão de que o governo dos outros deveria passar não pela violência física mas, essencialmente, pelo conhecimento da organização social e política do “outro”, o indígena de Angola, Moçambique, Guiné, Timor, etc. Era este o grande objectivo dessa escola designada de ISCSPU – Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina onde não só se ensinava antropologia como, também, administração pública e outras matérias.

Depois do 25 de Abril de 1974, e em contexto de descolonização, esta escola veio a deixar o “Ultramarina” e a passar a chamar-se, simplesmente, ISCSP - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – onde ainda hoje se ensina antropologia, sociologia, administração pública, relações internacionais, serviço social, etc.

Depois desta ênfase no político, essencialmente africano, e com a influência dos estudos e de autores anglo-saxónicos, a antropologia enquanto licenciatura seguiu de perto a escola americana e os estudos culturalistas que foi introduzindo nos seus planos de estudo. Nesta escola, todos os cursos tinham, de início, o primeiro e segundo anos de graduação comuns, contendo todos eles cadeiras e matérias de antropologia cultural.

Nos finais da década de 70, uma nova escola de Ciências Sociais emergia em Portugal sob a influência da escola Francesa “Les Annalles” trazida para Portugal pelo saudoso Professor Magalhães Godinho que havia trabalhado em Paris com Fernand Braudel e outros autores da História das Mentalidades. Essa nova escola – a FCSH-UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Sob a influência desse pensamento multi e interdisciplinar francês, a primeira licenciatura (graduação), embora tivesse matérias de antropologia, sociologia e história, chamava-se Licenciatura em Ciências Humanas e Sociais. Passados dois ou três anos veio a extinguir-se e a dar origem aos cursos separados de Antropologia, este coordenado pelo

¹⁴ Excluimos desta breve análise a antropologia que, quer em Coimbra quer no Porto, já existia ligada à biologia humana.

Professor Augusto Mesquitela Lima, também ele com experiência e trabalho de campo em África, Sociologia e História.

Esta escola – a FCSH-UL – ao nível da Antropologia, foi fortemente marcada pelo pensamento estruturalista de Claude Lévi-Strauss. A sua obra era praticamente toda analisada nas diferentes cadeiras.

No início dos anos 80 surgia, também em Lisboa, a 3.^a escola a graduar antropólogos: o ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa que nascera como uma Escola de Gestão, onde a Sociologia emergiu primeiro como “Ciências do Trabalho” e logo a seguir a antropologia se desenvolveu como Antropologia Social. Esta, ao contrário da da FCSH-UNL, foi fortemente marcada pela Antropologia Britânica de Cambridge e Oxford, com forte orientação teórica do Professor Raul Iturra e seus Mestres Jack Goody e Meyer Fortes, entre outros.

No Início da década de 90, em Coimbra, nascia a 4.^a licenciatura em Antropologia de Portugal. A herança dos estudos biológicos marcou até ao momento esta graduação como um híbrido de matérias da biologia e da antropologia cultural e social. De tal modo é assim que a graduação está inserida na Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra e não na Faculdade de Letras e funciona, justamente, junto do Museu de Antropologia.

Não pretendo fazer deste texto uma história da antropologia em Portugal¹⁵, mas, tão só, apontar algumas das linhas orientadoras do seu desenvolvimento como disciplina autónoma dentro das Ciências Sociais e Humanas, desenvolveria, de seguida, algumas ideias da aplicabilidade destas graduações e do saber antropológico não só noutras licenciaturas, que não de antropologia, e também no ensino secundário.

Em particular, gostava de deixar um apontamento mais alongado sobre o desenvolvimento da antropologia da educação, seja com este nome específico, seja com o nome de Antropologia Social e/ou Cultural ao serviço da Educação e do Ensino.

2. A Antropologia ensinada noutras graduações

A antropologia parece estar um pouco na moda em Portugal nas década de 80/90 e entra como disciplina obrigatória ou optativa em graduações como Geografia, História, Arquitectura, Serviço Social, Relações Internacionais, Psicologia, Ciências

¹⁵ Até porque muitos outros o fizeram já de forma muito mais organizada. Recomenda-se a obra de Pina Cabral, Contextos da Antropologia, Lisboa: Difel.

Políticas, Turismo, Medicina, Enfermagem, Psiquiatria e na Formação de Professores e Educadores.

Também no Ensino Secundário ganha espaço no plano de estudos da variante de Jornalismo e Turismo e é leccionada inicialmente por geógrafos, por filósofos e historiadores, por falta de graduados suficientes em Antropologia, no início da década de 80. Actualmente não existe mais n ensino secundário.

Os Cursos do Magistério Primário, que preparavam profissionais para serem professores do ensino primário e para serem educadores de infância, passaram a integrar uma disciplina de Antropologia Cultural como forma de relativizar o pensamento dos futuros Educadores e Professores e para darem ferramentas teóricas para construir pontes inter/multiculturais entre o mundo cultural rural tão marcado na época em Portugal e a cultura legítima do Estado. A “Bíblia” antropológica dos Magistérios, usada por professores que naquela época raramente eram antropólogos, era a tradução brasileira, em 3 tomos, da obra de Merville Herskovits (Man and His Works).

Extintas as escolas do Magistério Primário, que concediam apenas diplomas de cursos médios, nasceram as actuais ESEs – Escolas Superiores de Educação - por volta de 1985, que passaram a integrar em todos os cursos de formação de professores, Antropologia Cultural, numas, precedida de Introdução às Ciências Sociais, e sócio-antropologia noutras, dependendo do quadro de formadores e correntes científico-pedagógicas vigentes.

O corpo docente das emergentes Escolas Superiores de Educação foi alimentado, basicamente por todo o país, por professores que haviam feito os seus mestrados em Ciências da Educação, financiados por um projecto do Banco de Portugal, ora no Estados Unidos da América, na Universidade de Boston, ora em França, na Universidade de Bordéus. Os que fizeram as suas especializações em Análise Social da Educação ou em Metodologia dos Estudos Sociais são, provavelmente, os docentes que estão na origem das disciplinas de Análise Social da Educação, Sociologia da Educação e Antropologia da Educação dos currículos de formação das ESEs. Nalgumas escolas surgiu mesmo a disciplina de Sócio-Antropologia, como é o caso de Castelo Branco, leccionada por Luís Costa. Na ESE de Setúbal foi criada a disciplina de Antropologia da Educação, que funcionou pela primeira vez no ano lectivo de 1988/89, e cuja coordenação tem sido assegurada por Luís Souta, também ele Mestre em Ciências

da Educação¹⁶ pela Universidade de Bóston. Na ESE de Leiria surgiu a Antropologia da Educação como disciplina optativa dos cursos de Formação de Professores para o 1º Ciclo e de Educadores de Infância, em 1992, sob proposta de Ricardo Vieira¹⁷.

Outras Escolas Superiores de Educação e Universidades públicas e privadas, embora não tendo especificamente Antropologia da Educação nos seus currículos, acabam por ter algumas disciplinas viradas para a questão da educação e diversidade cultural que, inevitavelmente, não podem/devem perder a experiência da Antropologia nessas matérias¹⁸.

A Antropologia da Educação, em termos de investigação, emergiu no ISCTE, como disse, pela mão de Raul Iturra que assim foi progredindo da Antropologia Económica para o estudo da aprendizagem e transmissão cultural para além da escola e para o estudo da mente cultural e da epistemologia da criança (Iturra, *passim*).

A leccionação em cadeira autónoma viria a acontecer no ISTE, pela primeira vez, no ano lectivo de 1994/95, mas foi precedida de muita investigação financiada pelo INIC e pela FCT e de muito debate no país e no estrangeiro.

A disciplina de Antropologia da Educação tem-se mantido como optativa para as licenciaturas de Antropologia Social, Sociologia e Psicologia Social, e tem sido coordenada por Raul Iturra e leccionada por este, por Filipe Reis e por Paulo Raposo, ora em colaboração conjunta, ora separadamente em termos de docência. De ano para ano, há algumas alterações pontuais em termos da ordem e da natureza das temáticas

¹⁶ Luís Souta, Professor Coordenador da ESE de Setúbal, é, no entanto, licenciado em Antropologia e, actualmente, está a concluir o seu doutoramento em Antropologia da Educação no ISCTE.

¹⁷ Ricardo Vieira, sem qualquer grau em Ciências da Educação, desde muito cedo que orientou a Antropologia (licenciatura) para a questão da educação e da diversidade cultural e para a legitimação da Antropologia da Educação (tese de mestrado e de doutoramento) sob a orientação do Doutor Raul Iturra, Professor Catedrático do ISCTE.

¹⁸ Ver a este propósito a obra "Nos Bastidores da Formação: Contributo para o Conhecimento da Situação Actual da Formação de Adultos para a Diversidade em Portugal", de Carlinda Leite, Rosa Madeira, Rosa Nunes e Rui Trindade, coordenada por Luíza Cortesão (Cortesão, 2000). O trabalho de Carlos Cardoso, professor da Escola Superior de Educação de Lisboa, é notável sobre a questão da escola e das propostas inter/multiculturais.

abordadas mas, grosso modo, todos os programas abrangem o processo educativo na escola e fora da escola.

Para além da disciplina que integra como optativa os currículos das licenciaturas do ISCTE já mencionadas, é de assinalar, como corolário de uma basta investigação e prática de ensino no ISCTE, a criação do primeiro mestrado em Portugal de Antropologia da Educação (2003-2005), coordenado por Raul Iturra, e com a colaboração de docentes internos (Paulo Raposo e Miguel Vale de Almeida do Departamento de Antropologia Social do ISCTE) e externos (Amélia Frazão-Moreira da Universidade Nova de Lisboa, Darlinda Moreira da Universidade Aberta, Luís Souta da ESE de Setúbal, Telmo Caria da UTAD, Ricardo Vieira da ESE de Leiria e José Catarino da ESE de Setúbal).