

SÉRIE
EDUCAÇÃO
GERAL
EDUCAÇÃO
SUPERIOR
FORMAÇÃO
CONTINUADA
EDUCADOR



A exclusão é vista não apenas como produto das relações econômicas, mas também como resultado das relações étnico-raciais, o que, no contexto dos estudos latino-americanos, vem sendo denominado de colonialidade, um padrão de dominação e subalternização produzido em torno das categorias de raça/etnia, por meio dos modos de ser, viver, conhecer e conviver dos povos indígenas e afro-brasileiros vêm sistematicamente sendo vistos como inferiores e primitivos, contribuindo para a sua exclusão social. Resultado de diferentes pesquisas de docentes de universidades estrangeiras e brasileiras, todos os autores desta coletânea têm uma trajetória de pesquisa vinculada aos estudos de grupos humanos que carregam as marcas da exclusão.

Adir Casaro Nascimento
José Licínio Bäckes
(organizadores)

INTER/MULTI CULTURALIDADE, RELAÇÕES ÉTNICO- CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO

INTER/MULTICULTURALIDADE, RELAÇÕES ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO



MERCADO
DE
LETRAS

Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador

Editora Executiva

Prof.ª. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – Unoesc/Unicamp

Conselho Editorial Educação Nacional

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani – USP

Prof.ª. Dra. Anita Helena Schlessener – UFPR/UTP

Prof.ª. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Unicamp

Prof. Dr. João dos Reis da Silva Junior – UFSCar

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho – Unicamp

Prof. Dr. Lindomar Boneti – PUC / PR

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti – UFSC

Prof.ª. Dra. Dirce Djanira Pacheco Zan – Unicamp

Prof.ª. Dra. Maria Eugenia Montes Castanho – PUC / Campinas

Prof.ª. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato – Unicamp

Prof.ª. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMMS

Prof.ª. Dra. Marilane Wolf Paim – UFFS

Prof.ª. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – UFPI

Prof. Dr. Renato Dagnino – Unicamp

Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva – UTP / IFPR

Prof.ª. Dra. Vera Jacob – UFPA

Conselho Editorial Educação Internacional

Prof. Dr. Adrian Ascolani – Universidad Nacional do Rosário

Prof. Dr. Antonio Bollívar – Facultad de Ciencias de la Educación/Granada

Prof. Dr. Antonio Cachapuz – Universidad de Aviero

Prof. Dr. Antonio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Prof.ª. Dra. Maria del Carmen L. López – Facultad de Ciencias de La Educación/Granada

Prof.ª. Dra. Fatima Antunes – Universidade do Minho

Prof.ª. Dra. María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján

Prof.ª. Dra. Silvina Larripa – Universidad Nacional de La Plata

Prof.ª. Dra. Silvina Gvirtz – Universidad Nacional de La Plata

Adir Casaro Nascimento
José Licínio Backes
(organizadores)

INTER/MULTICULTURALIDADE, RELAÇÕES ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO

Adir

2015

MERCADO
LETRAS



ESTA OBRA FOI IMPRESSA EM PAPEL RECICLADO 75% PRÉ-CONSUMO, 25 % PÓS-CONSUMO, A PARTIR DE IMPRESSÕES E TIRAGENS SUSTENTÁVEIS. CUMPRIMOS NOSSO PAPEL NA EDUCAÇÃO E NA PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE.

capítulo 11
FRONTEIRAS DA IDENTIDADE, MEDIAÇÃO
INTERCULTURAL E TRÂNSITOS DO SELF

Ricardo Manuel das Neves Vieira
Ana Vieira

Da problemática: identificar, classificar, incluir e excluir

O Homem é um animal classificador, observa a alteridade, inclui-a nos seus pares, na medida em que se identifica, ou exclui-a, usando como fronteira da identidade, uma classificação feita pela negativa, autocentrada e/ou estigmatizadora do(s) outro(s). Nos Estados Unidos da América, a cultura dominante dos White Anglo-Saxon Protestant (WASP) classifica os restantes americanos de “grupos étnicos”, no caso dos descendentes de emigrantes europeus que não sejam WASP, e de “grupos raciais” os restantes americanos que consideram “de cor”, como é o caso dos africanos, chineses, mexicanos, japoneses, porto-riquenhos, entre outros. Como dizia Pierre Bourdieu, “quem classifica, classifica-se” (1979). E, portanto, uma inclusão leva, inevitavelmente, a uma exclusão. “O poder de classificar leva assim à etnicização dos grupos subalternos [...] são

demasiado diferentes para poderem ser plenamente associados à condução da sociedade” (Cuche 1999, p. 130).

Muitas vezes, as culturas hegemônicas, rígidas na concepção e controle da identidade, usam estratégias de a negar ou desvalorizar. Uma das estratégias vulgares é o uso negativo do atributo de “dupla identidade” a alguns grupos e pessoas. “A concepção negativa da ‘dupla identidade’ permite desqualificar socialmente certos grupos, nomeadamente as populações com origem na emigração. Inversamente, querendo reabilitar os mesmos grupos, alguns vão elaborar todo um discurso que procede à apologia da ‘dupla identidade’” (Cuche 1989, p. 184).

Dar o nome, classificar um grupo ou um contexto, é construir a realidade. Ganha nome e, se houver consenso sobre o mesmo, ganha autonomia. Nesta linha, classificar é, também, criar fronteiras. Classificar pode ser, assim, também, construir o gueto, a separação porque só alguns grupos têm suficiente poder para classificar (Bourdieu 1989).

Os humanos não pensam no vazio. O pensamento acaba por ser, de alguma forma, comparativo. Pensamo-nos na interação com os outros e vice-versa. A classificação é uma forma de arrumar a diversidade e, em consequência, de colocar “cada macaco no seu galho”, guetizando e criando, muitas vezes, incomunicações entre os diferentes. Como muito bem referiu Fredrik Barth (1969), nos processos de identificação, o que primeiro parece contar é essa vontade de diferenciação, de marcar o limite entre “nós” e “eles” que é, no fundo, a marcação de uma fronteira:

Mais precisamente, a fronteira estabelecida resulta de um compromisso entre a que o grupo visa dar-se e a que os outros querem atribuir-lhe. Trata-se, sem dúvida, de uma fronteira social, simbólica. Pode, em certos casos, ter contrapartidas territoriais, mas tal aspeto não é essencial. [...] O que cria a separação, a “fronteira”, é a vontade de diferenciação e a utilização de certos traços culturais como marcadores da sua identidade específica. (Cuche 1999, p. 138)

No entendimento de Barth, o fenómeno identitário tem de ser apreendido na ordem dos modos de relação entre os grupos sociais o que evidencia a construção/reconstrução da identidade no quadro das interações sociais: “As diferenças culturais de significação fundamental para a etnicidade são aquelas que as pessoas utilizam para marcar a distinção, a fronteira, e não as ideias do analista sobre o que é mais abrigene ou característico na cultura destas” (Barth 2004, p. 20).

Do método: a Antropologia e a compreensão das fronteiras culturais atravessadas pelos Selves nas suas trajetórias sociais

A Antropologia da Educação que subjaz ao pensamento orientador deste texto não se resume, apenas, ao uso da etnografia em contextos educativos na escola, fora da escola, na família, nos tempos livres, etc., como veremos. Com a Antropologia da Educação e suas metodologias hermenêuticas, pretendemos compreender também as fronteiras culturais atravessadas pelos indivíduos e as metamorfoses culturais que ocorrem nas suas vidas, em consequência das convergências e divergências dos trajetos de vida face à(s) cultura(s) de onde partem. Assume, pois, a ideia já não exclusiva de uma antropologia das culturas mas, também, de uma antropologia das pessoas, elas próprias processos culturais em auto e hétero-construção/reconstrução de si mesmas e da imagem que dão para os outros. De forma similar, Verdery (1991) chama a atenção para a importância de uma Antropologia da Pessoa, que estudaria a relação dos conceitos de “pessoa” e de “identidade”.

Durante a sua história de vida e seu processo de socialização, que pode ser mais ou menos heterogêneo conforme as esferas culturais, o indivíduo não desempenha um papel que lhe é absolutamente exterior. Daí a importância da captação das subjetividades dos sujeitos estudados desse ponto de vista “émico”, interior, que já propunha Malinowski. Até porque, como afirma

Cohen (2004); o grupo étnico é como um agregado de eus em que cada um produz etnicidade para si próprio. E “o sentido da divisão deve ser procurado na consciência daqueles que para ela estão orientados e não numa qualquer colectividade abstracta” Cohen (2004, p. 96).

Assim, a Antropologia da Educação aqui preconizada assenta num paradigma essencialmente interpretativo, semiológico e hermenêutico, onde a etnografia, a entrevista etnográfica e etnobiográfica, as (auto)biografias, a auto reflexão, os diários e as histórias de vida são vias fundamentais para compreender os processos educativos, de enculturação, aculturação e transmissão cultural bem como a (re)construção identitária. Não se trata, pois, de procurar a causa das coisas educativas, ou de fazer previsão ao modo do positivismo reducionista. Bem pelo contrário. Pretende-se mostrar que o social e o cultural não são absolutamente exteriores ao indivíduo. Pelo contrário, o social e o cultural passam também pelo indivíduo e não apenas a ideia mecânica de que o indivíduo atravessa contextos socioculturais, tornando cada pessoa um múltiplo, construído em continuidades e descontinuidades numa socialização multicultural. Continua a tratar-se, efetivamente, de um trabalho de natureza antropológica mas que se recusa a analisar as sociedades e as cultura fora do indivíduo e vice-versa. A este propósito, é legítimo retomar aqui o conceito de bricolage trabalhado por Lévi Strauss (1977), aplicável quer às sociedades e culturas quer às pessoas, que vão fazendo, criando e (re)criando a sua cultura pessoal (Vieira 2009), mista de vários coletivos culturais – os diferentes contextos culturais e linguísticos por onde passam – num processo complexo de auto e hétero-construção social.

Entre fronteiras culturais: biculturalidade, monoculturalidade e mestiçagem intercultural

Considerando o já referido sobre a cultura enquanto entidade abstrata e a cultura pessoal de cada self, convém, agora, refletir sobre os choques de cultura realizados, diferentemente, consoante

os indivíduos que interagem, cada um com a sua história de vida, daí resultando ora processos de interação de forma mais dialogante, intercultural, mediadora e criadora, ou, pelo contrário, mais acentuadores e vinculadores de fronteiras sociais que se transformam em etno-culturais e, por isso mais monoculturais (Barth 2004).

A este propósito dos encontros de culturas, de choques culturais e da emergência de novas formas culturais ou de terceiras culturas (Serres 1993), o conceito de híbrido é, nos contextos anglo-saxónicos, provavelmente mais usado que o de *métissage* (conceito de origem francesa). Raros são os textos em inglês que usam o conceito de “*métissage*” ou de *Mestizo*. Encontramos Anzaldúa (1987) que nos fala de *New Mestiza* e de Homi (1996) que se refere a este conceito em “*Culture’s in Between*” mas não muito mais. É muito mais usual encontrar-se o conceito de híbrido. Mas o conceito de híbrido remete para uma classificação muito cartesiana em que a normalidade cultural se situa num dos pólos sendo que tudo o que não é nem um nem outro surge como impuro, híbrido. Mas não há meios termos na linguagem da complexidade: há terceiros (Serres 1993), mestiços, dimensões novas construídas a partir de misturas que mantêm traços de origem, traços de adoção e traços de criação.

Logo, o conceito de *Mestiçagem*, devidamente percebido no contexto das novas análises mais francófonas, remete sim para o intercultural mas nunca para o multiculturalismo que simplesmente tolera as diferenças culturais coexistentes num espaço mas sem promover o diálogo da convivência que leva à *Mestiçagem* e à assunção de um novo paradigma que rompe com a ideia de pureza para mostrar que todas as culturas são dinâmicas, compostas e mestiças.

O híbrido acaba por ser uma classificação usada por quem tem um olhar monolítico. Creio que Stuart Hall tem este cuidado quando se analisa a si próprio como um híbrido. Ele tem bem consciência da fragilidade do conceito de *hibridez* (Hall 1992) que, como é sabido, provém da biologia, tal como o de *mestizo*, mas que, ao contrário deste, que permite a *criatividade* (Laplantine e Nouis

1997; Wiewiorka 2002; Serres 1993), o híbrido não se reproduz biologicamente; está condenado à extinção. Por outro lado, também o sincretismo leva à ideia de fusão, de *melting pot*, o que não corresponde ao paradigma de criatividade pelo encontro cultural nas pessoas, na música, na pintura, na cultura em geral, onde o todo e as partes coexistem dinamicamente nessa nova totalidade mestiça (Laplantine e Nouss 1997; André 2005; Vieira 2009).

Quanto ao multiculturalismo (o *political correctness* norte-americano, a reivindicação do direito das minorias e das "comunidades étnicas", a apologia do pluralismo terapêutico...), ele é, vê-lo-emos, exatamente o contrário da mestiçagem. Funda-se na coabitação e na coexistência de grupos separados e justapostos, firmemente virados para um passado que convém proteger do encontro com os outros, (Laplantine e Nouss 1997, p. 75).

Claro que, também, o conceito de mestiçagem não pode ser usado ingenuamente:

É certo que, de entre estas noções, o conceito de mestiçagem é o que mais armadilhado se apresenta, quer pela sua génese histórica no contexto de processos de colonização forçada sob o peso, a força e o poder da cruz, das correntes, do chicote, da pólvora e da violação, quer pela possibilidade da sua contaminação, pelo confronto com a noção de pureza a que aparece como contraponto, contaminando maniqueisticamente com um sentido de impuro aquilo a que se refere [...]. (André 2012, pp. 95-96)

Contudo, se usado contextualizadamente e com a prudência necessária, e despidendo-o das conotações racialistas, assimilacionistas e monistas que não lhe são intrínsecas, não nos parece ser menos adequado, bem pelo contrário, do que outros conceitos que surgem

como alternativa, como é o caso de hibridismo. Como refere, ainda, João André, Filósofo de formação mas que tem um trabalho notável, em Portugal, de aproximação à antropologia, à educação intercultural e ao pensamento mestiço,

o conceito de hibridação ou hibridismo tem vindo a ser utilizado por outros autores que olham com reservas para o conceito de «mestiçagem». É o caso, nomeadamente, de Garcia Canciani que, na sua obra *Culturas híbridas: Estratégias para entrar y salir de la Modernidade*, México, Girjalbo, 1990, prefere esta expressão para caracterizar os processos de misturas interculturais que se verificam atualmente, mas que, simultaneamente, se caracterizam também pela incorporação dos efeitos de histórias e memórias diversificadas. (André 2012, p. 96)

Esta lógica do pensamento mestiço, que se opõe ao pensamento monista dominante, deixa-nos, por vezes, apreensivos. Efetivamente, somos muito o produto do cartesianismo e do positivismo que nos ensinou durante séculos a pensar factualmente e não processualmente; a pensar em estruturas e não tanto em processos. E quando se fala em mestiçagem, não se trata simplesmente de juntar, misturar, cruzar, etc. Contudo, ao nível do senso comum, na medida em que mestiço se contrapõe, habitualmente, a puro, privilegia-se, ainda que inconscientemente, o puro como bom e o mestiço como o contaminado. A mestiçagem deverá ser considerada como algo diferente de justaposição ou de fusão: " remete para a tensão constitutiva da relação de diferentes, para o dinamismo que ela implica [...] E para a conflitualidade criadora" (André 2005, p. 126).

João Maria André sintetiza as mestiçagens em dois grandes grupos:

Se há mestiçagens que se constituem com base no encontro e no diálogo, outras há que resultam da conquista, da violação,

do sangue e do sémén misturados num projecto de domínio que é simultaneamente, não poucas vezes, um projecto de exterminação das diferenças e de homogeneização da alteridade. (André 2005, p. 104)

Quando aplicamos o conceito de mestiçagem à identidade pessoal e à cultura pessoal, como foi reiterado atrás, é, justamente, para dar essa ideia não só do *mix* mas, também, como pensamos que já ficou claro, do processo, do inacabado que é cada sujeito em cada momento da sua história de vida. Não nos podemos pensar como seres estáticos. Há sempre algo que se altera em nós a partir das relações que estabelecemos com o outro. Existem sempre trocas entre ambos. E é dessas trocas com um outro que vamos construindo as nossas próprias aprendizagens (Vieira 2011). Assim, construímos o nosso caminho ao caminhar – através das múltiplas experiências em que vamos participando ao longo da nossa existência – e vai-se (re)construindo a nossa identidade na medida que quem as nossas identidades culturais não são exclusivas nem sempre as mesmas, como é o caso particular do trânsito Intercultural (Bourdieu 2005; Vieira 2009). Portanto,

[...] nem todos somos feitos de uma só peça, e como observa Amy Gutman, nem toda a gente é tão multicultural como Rushdie, mas as identidades da maior parte das pessoas e não só das elites ou dos intelectuais ocidentais, são formadas por mais do que uma cultura singular. São também as pessoas, e não apenas as sociedades, que são multiculturais. (Wiewiorka 2002, p. 23)

Compreende-se que quem vive a estabilidade cultural com poucas interações com a alteridade tem tendência a ter atitudes mais monoculturais e mais próximas do comportamento modal da cultura onde se inserem originalmente com os seus pares e seus familiares (Vieira 2009). As que, por diversas razões, sofrem processos de

mobilidade social, quer ascendente quer descendente, ou atravessam vários contextos socioculturais na trajetória social em função de processos migratórios, de processos de escolarização ou outros, são submetidas a processos de metamorfose cultural e reconstruem, assim, as suas identidades pessoais: reconstrói-se a imagem que o *eu* tem de *si* e a que oferece aos *outros* (Dubar 2006).

Nó caso do imigrante, este procura construir o seu novo *eu*, situado entre a cultura de origem e a cultura de chegada, separando esses dois mundos, conciliando-os ou construindo uma terceira dimensão identitária, procurando a via mais segura do ponto de vista ontológico (Camilleri 1993; Serres 1993). Falamos, portanto, da complexa questão das estratégias que os sujeitos adotam para gerir os múltiplos contextos culturais de uma forma que entendem menos invasiva na edificação permanente da sua identidade pessoal e social, de modo a evitar a crise identitária à qual estão particularmente sujeitos na situação de processo migratório.

A gestão das identidades apresenta-se como um terreno dilemático e conflituoso, de negociação incessante entre as condições objetivas e subjetivas. O conceito de estratégia identitária indica que o indivíduo possui margem de manobra para se inventar diferente (Camilleri *et al.* 1990). É através destas estratégias que a identidade se constrói ao longo da vida, ainda que nem sempre estas sejam utilizadas de forma consciente. As reconfigurações identitárias vão depender, assim, dos lugares estruturais e das possibilidades de agência que neles vão encontrar (Magalhães 2001; Dubar 2006).

Quem experimenta contextos migratórios mediante múltiplas referências culturais e situações complexas, tende para o hibridismo identitário, de acordo com Hall (2003a, 2003b), ou para a mestiçagem (Laplantine e Nouis 2002; Vieira 2009, 2011 e André 2012). Conforme destaca Stuart Hall, “[...] na situação de diáspora, as identidades se tornam múltiplas” (Hall 2003a, p. 27). Neste sentido, a busca dos sentidos e pertencências identitárias torna-se complexa, requerendo dos sujeitos um trabalho de reflexividade e (re)construção constante de *si*, apelando a mecanismos próprios que

lhe permitam gerir as suas subjetividades e idiossincrasias com “um pé em cada local” (Sarup 1996, p. 7).

Para muitos imigrantes, o sucesso na sociedade de acolhimento leva ao quebrar com algumas fronteiras estreitas do lugar de partida e à integração numa nova cultura que convida a metamorfoses ou leva, mesmo, às vezes, a uma espécie de transição cultural (Vieira 1999a, 1999b, 2009) nos seus modos de ser e nos seus projetos de vida.

Um estudo recente realizado em Portugal com Imigrantes Brasileiros, (Vieira e Trindade 2008; Vieira, Margarido e Marques 2013) procura mostrar, utilizando a teoria da transição cultural (Vieira 1999a e b; Vieira 2009) e a observação da heterogeneidade de modos de viver entre culturas, o jogo das fronteiras simbólicas de imigrantes que se assumem ora como brasileiros em Portugal; como luso-brasileiros; ou como cidadãos do mundo, idealizando a utopia de uma “imigrónia” onde os imigrantes, os considerados “sem terra”, são reconhecidos como tendo identidades compostas e mestiças, capazes de se adaptar a vários territórios identitários para além dos da cultura de origem. Gilberto Velho refere que a “[...] existência de projectos individuais está vinculada a como, em contextos sócio-culturais específicos, se lida com a ambiguidade fragmentação-individualização” (Velho 1987, p. 26). Estamos perante a possibilidade de ilustrar, por um lado, a ideia de identidade objetiva – a do bilhete de identidade, da naturalidade, da nacionalidade; e, por outro, uma identidade muito mais interior, muito mais subjetiva, que é esse processo de identificação na convivência com o outro, com a alteridade, já que o imigrante encontra-se frequentemente perante sensações de ambivalência ou de contradição entre os valores que o incorporam e outros que se lhe surgem ao mesmo tempo que emerge a possibilidade de fazê-los seus. Surge, assim “[...] uma incerteza de não se saber a que lugar é que se pertence, a incerteza de não se saber exatamente de que terra é que se é” (Vieira 2009, p. 54).

Para explicar as diferentes estratégias usadas por estes imigrantes brasileiros em Portugal, nesse estudo de que está disponível, também, um videograma com todas as entrevistas realizadas (Vieira, Margarido e Marques 2013), procurámos compreender, através de vários modelos paradigmáticos, as diferentes formas que os imigrantes encontram para lidar com a situação de aculturação: 1) rejeitando a cultura de origem (o caso do *oblato*); 2) rejeitando a cultura de chegada num dado momento (o caso do *monocultural* de acordo com a cultura de partida); 3) vivendo de forma ambivalente entre as duas (o caso do multicultural); e 4) inventando a terceira margem, que corresponde a uma atitude pragmática de integração na sociedade de destino, incluindo as diferenças culturais experimentadas ao longo da história de vida num *self* intercultural (o caso do *trânsfuga intercultural*). Situamos, assim, perante quatro modelos polarizados que podem revelar-se úteis ao norteamento da estratégia de gestão identitária.

Refletindo, em primeiro lugar, sobre o caso do *oblato*. É pertinente salientar que alcançar o sucesso numa nova sociedade poderá, significar ceder à maneira de pensar da nova cultura e, não raras vezes, resultar no abandono da cultura de origem em favor de uma segunda cultura. Aceder a uma nova cultura, muitas vezes diferente da cultura de nascimento, poderá, também, significar deixar para trás a primeira identidade e criar uma outra: aplicar um corte com uma antiga forma de pensar e viver; tornar-se alguém que já não é o que foi; transformar-se em alguém que vive inteiramente de acordo com a cultura de chegada. Trata-se do *oblato*. Este modelo aplica-se àqueles que têm medo de falar de si e fazer descobrir o seu passado. Nunca falam das suas origens, dos lugares onde nasceram, cresceram e viveram antes de imigrar. Procuram transmitir a ideia de que são produto da cultura de chegada. Na sua comunicação, nunca usam elementos dos contextos da infância nem da cultura de partida e esta posição permanece mesmo quando se encontram com pessoas da mesma origem. O *oblato* educa os seus filhos para a cultura de chegada – a segunda margem – e nega-lhes o passado.

Frequentemente, ao atingir alguma maturidade social, muitos filhos de imigrantes lamentam-se em relação à ausência do conhecimento de um passado, levando-os em busca das suas raízes nos países de origem dos seus antepassados. Nos trabalhos realizados junto de diferentes comunidades imigrantes quer na América do Norte (Cunha 1997), quer na Europa (Gusmão 2004), é constante a idealização da terra dos antepassados por parte da segunda geração.

Relativamente ao caso do *monocultural de acordo com a cultura de partida*, este retrata os imigrantes que, vivendo entre culturas, revelam uma atitude que privilegia uma dimensão ontológica e os leva a viver de acordo com a cultura de origem. Trata-se daquele que parte em relação à cultura original, mas pensa o mundo sempre centrado nos valores desse primordialismo identitário: a primeira margem. O apelo das raízes influencia o comportamento do sujeito de tal forma que pode levar à recusa da cultura de chegada. Neste caso,

os imigrantes tendem a permanecer junto, mesmo que tenham sido dispersados de forma sistemática pelas autoridades ao entrarem para o país de acolhimento, tal como demonstra a experiência dos Estados Unidos (Portes & Rumbaut, 1990). Os imigrantes formam redes e bairros nos países para onde emigram. (Roosens 2004, p. 109)

Em relação ao modelo do *bilingue ou bicultural*, ou *multicultural*, tomemos como exemplo o sujeito que habita duas ou mais margens e que consegue ser ator e sujeito completamente contextualizado nos dois ou mais mundos culturais. Alguns autores referem, efetivamente, a existência de diferentes *eus*, afirmando que, num indivíduo, coexistem várias identidades cujas manifestações ocorrem conforme e de acordo com a especificidade dos contextos (Laplantine e Nouis 2002; Maalouf 2002). Para muitos imigrantes vindos de sociedades pré-modernas ou pré-burocráticas, viver entre estes dois mundos pode levar a uma divisão deles próprios,

causando aquilo a que Roger Bastide (1955) chamou de *princípio de corte*. Com este modelo, descrevendo a situação dos afro-americanos no Brasil, o referido autor tem em mente a capacidade que os indivíduos manifestam de viver em cada mundo como uma pessoa diferente, fazendo uso de diferentes racionalidades. Este é o caso, por exemplo, da pessoa que trabalha num banco e que, algumas horas mais tarde, pode estar a tomar parte no *candomblé*.

O caso do *trânsfuga intercultural* encontra-se traduzido nos sujeitos que utilizam a cultura de origem como um leque de experiências tão válidas como as muitas outras presentes quotidianamente na sociedade de acolhimento, levando à conceção de um *eu* intercultural. Neste modelo, há uma aceitação da nova cultura sem rejeitar a antiga. Consiste num tipo de estratégia identitária que é a de viver perfeitamente entre os dois mundos, criando uma terceira cultura no processo do *trânsito intercultural*. O *trânsfuga intercultural* integra a cultura do país de chegada no seu universo pessoal, oferecendo uma nova dimensão à cultura de origem sem a destruir ou substituir, facultando-lhe uma terceira dimensão resultante da integração comparativa do *eu* e do *outro*, do *nós* e do *eles*. Um *trânsfuga intercultural* identificar-se-á com a alegação de Amin Maalouf (2002): “Não tenho várias identidades, tenho apenas uma, feita de todos os elementos que a moldaram segundo uma dosagem particular que nunca é a mesma de pessoa para pessoa” (Maalouf 2002, p. 10). O sujeito com estas características tem a capacidade de inventar a *terceira margem*, como refere Guimarães Rosa (1988), o que corresponde a uma atitude e a uma identidade global que inclui as diferenças culturais por que se passou ao longo da história de vida num *self* intercultural. Os imigrantes de tipo *trânsfuga intercultural* aceitam que são mestiços (Vieira 2009, 2011; André 2012) e não têm qualquer problema em viajar intelectualmente aos contextos do passado.

Os casos apresentados constituem modelos orientadores das múltiplas formas de gerir as pertenças identitárias. São possibilidades perante a diversidade de estratégias sociais de

sobrevivência (Camilleri 1989) utilizadas pelos sujeitos nessa gestão da diversidade cultural. Para além destas possibilidades, existem tantas outras variantes quanto *terceiros* (Serres 1993) – e todos os indivíduos são *terceiras* pessoas (Vieira 2009). Por vezes, os sujeitos afastam a consciência dessa condição, assumindo-se como puros, como monoculturais; como se tal pureza existisse do ponto de vista cultural e a identidade não fosse mestiça (Vieira 2009, 2011).

Esta realidade existe, claro, para além dos brasileiros residentes em Portugal, em particular, e dos imigrantes, no geral. As trajetórias sociais e as condições objetivas vividas pelos sujeitos podem criar identificações interiores muito diferenciadas. Não existem, hoje, culturas puras. Somos, cada vez mais, culturalmente mestiços; e a cada nova interação é criada uma nova mestiçagem – essa terceira dimensão de que temos vindo a falar e que, por vezes, leva a que o indivíduo não consiga gerir a complexidade da sua mestiçagem e experiencie crises de identidade (Dubar 2006).

Da mediação como estratégia de construção de pontes e trânsitos entre fronteiras culturais

Posta a problemática da organização social das diferenças, dos processos de classificação e etnicização que desembocam, tantas vezes, ora em reivindicações do respeito pelos particularismos, ora em afirmações hegemónicas de universalismos, gerando incomunicações no primeiro-caso e conflitos no segundo, surge-nos agora a problemática da mediação como estratégia de comunicação entre diferentes e que é hoje um conceito que atravessa vários discursos em várias áreas disciplinares.

Facilmente se ouve falar de mediação familiar, sociocultural, de mediação de conflitos, de mediação de seguros, mediação laboral, mediação intercultural,¹ entre outras.

1. Um pouco menos de Mediação Intercultural de ponto de vista explícito.

A mediação educativa, escolar e mediação sociopedagógica são, também, conceitos cada vez mais veiculados por parte dos profissionais da educação e nas intenções de alguns projetos educativos (Caride 2005; Peres 2010, entre outros).

Ao nos referirmos à mediação, enquanto área e conjunto de competências transversais a várias profissões, como uma filosofia hermenéutica, assumimos a comunicação interpessoal e intercultural (Aguado e Herraz 2006; Arends 1995; Vieira 2011) como tradução sistemática de interesses das partes numa interação e por vontade dos implicados (Sousa 1997). Na mediação entre diferentes valores culturais, o trabalhador social e o educador emergem como mediadores entre os grupos sociais e as mais diversas instituições públicas e privadas, apoiando-se numa hermenéutica múltipla² com vista à concretização dos direitos e dos interesses dos grupos e sujeitos em causa na interação. A finalidade do processo de mediação é buscar a autonomia desses grupos e pessoas, o tão referido, hoje, *empowerment*.

Ao trabalhar com as diversidades, isto é, com outras identidades, e ao procurar formas de ajuda à emancipação, a mediação tem vindo a desenvolver-se e a especializar-se, em vários domínios, desde as Ciências Jurídicas, à Gestão, Psicologia, Antropologia, Sociologia e a temas transversais aplicados à educação.

Para Maria Torremorell (2008), o papel transformador e humanizador da mediação deverá passar da simples instância do processo judicial, ou de uma alternativa ao mesmo, para vir a ocupar um lugar central de uma nova cultura universal. Trata-se de um debate iniciado, mas muito aberto, ainda (Baptista 2009; Caride 2005; Correia e Silva 2010).

Contudo, isto não significa que este tipo de mediação não esteja presente em algumas “vozes” que se distanciam, conscientemente, ou não, da “simples” resolução de conflitos.

2. Diatópica, no dizer de Boaventura Sousa Santos (Santos 1997).

A mediação pressupõe um avanço na desejada coesão social. Inclui os diferentes participantes no conflito, promove a capacidade de compreensão, aceitando as diferentes versões da realidade, defende a pluralidade e contribui para a participação democrática, visto que fomenta a livre tomada de decisões e compromissos. Mas este processo não é automático. Como refere Torremorell (2008, p. 8), “[...] não deduzimos que os processos de mediação, por si só, venham a construir a ponte social para um futuro mais humanizado, mas sim que tais processos talvez assentem uma das pedras que nos ajudarão a cruzar o rio e ambos os sentidos”.

Por vezes há uma visão simplista da mediação aplicada a nível comunitário, penal, familiar, laboral, escolar, internacional. Tal pode levar-nos a considerar como uma via secundária de condução de conflitos, sendo a principal a via legal. Se for feita uma reflexão mais pormenorizada, descobrem-se os inumeráveis valores compreendidos no processo de mediação (Bonafé-Schmit 1992; Jares 2007).

Para Six (1990, p. 11), “a mediação sempre existiu. Sempre houve, nas tribos ou povoações, sábios a quem se recorria com toda a naturalidade, que traziam sossego às pessoas diferentes, seres que eram alicerces da fraternidade”. A figura do mediador está, assim, ligada a uma pessoa razoável e amante da justiça com capacidade para dialogar e utilizadora de um senso comum relacional, que lhe dá capacidade para participar em conflitos alheios sobre os quais exerce uma ação reestruturante.

Não há dúvida que, desde o seu início, a mediação é um movimento polifacetado, variado e pluralista e os objectivos do processo são, efectivamente, expressos pelo binómio ganhar-ganhar. Burgess e Burgess (1997) defendem que a mediação é um dos principais métodos de resolução alternativa de disputas que às vezes passa por um processo informal, onde existe um “terceiro” neutro sem poder de imposição de uma resolução, apenas ajudando as partes a alcançar um acordo. Para Six (1990), a mediação “é ao mesmo tempo uma técnica e uma arte”, onde surge “um terceiro”,

cujo objetivo é ajudar a chegar a um acordo. Adam Curle (*in* Torremorell 2008, p. 17) reporta-se ao âmbito internacional falando num processo que “contribui para o acordo político ao mesmo tempo que cura as feridas do ódio e começa o processo de transformação da inimidade em irmandade”. Finalmente, existem vários autores que colocam a tónica da mediação no campo da comunicação humana. É o caso de Giró (1998) que refere, simplesmente, que “mediação é comunicação”.

A tão propagada expressão “resolução de conflitos” reporta-nos, muitas vezes, para o conceito de eliminação dos conflitos. Já a expressão “gestão de conflitos” não pretende acabar com os conflitos (coisa impossível), mas sim, antes, resolvê-los. Aqui, a mediação é vista apenas como uma técnica, uma ferramenta utilizada nas relações interpersonais com problemas complexos. Na realidade, na mediação combina-se uma atitude cultural com um manejo de técnicas. É esta ligação a chave da mediação.

Quanto à presença do terceiro termo, “o terceiro” refere-se ao mediador como pessoa, ou à equipa que assume a função de ponte, ligação ou catalisador dos processos de mediação. A terceira parte pressupõe e condiciona a existência de duas partes: “A estrutura ternária implica abertura, uma vez que o terceiro rompe a dualidade em que os dois seres se encontram envolvidos” (Torremorell 2008, p. 23) e é para eles um ponto de referência comum.

No que respeita à questão da neutralidade em mediação, que é um dos aspectos mais polémicos da mediação, quando se fala do mediador, é verdade que o mediador tem de “manter uma posição equilibrada e equidistante dos protagonistas do conflito com o objectivo de garantir que o processo não se vicia, nem se actue com base em preconceções” (*idem*, p. 23), mas também é verdade que “nunca ninguém deveria ter tido a ideia de ser neutro. Nunca houve neutralidade, nunca há, e nunca existirá. Creio que a única maneira de ser neutro é estar morto” (Galtung 1995, *in* Torremorell 2008, pp. 23-24). Assim, passou-se, mais recentemente, a falar de imparcialidade em vez de neutralidade, embora alguns autores

continuem a achar tal uma abstração. Há, ainda, autores que em vez de falarem em imparcialidade – não tomar partido por ninguém – falam em “multiparcialidade”, ou seja, tomar partido por todos. Tal implica atitudes independentes e empáticas por parte do mediador. Contudo, segundo muitos autores, a empatia não é neutra.

As Ciências da Educação têm também procurado analisar o papel da escola na sociedade, evidenciando a forma como a segunda determina ou condiciona a primeira. Neste contexto, emergem as discussões sobre a necessidade do mediador e sua profissionalização no sistema de educação e de formação, uma vez que a dinâmica social se joga nas intermediações dos processos de reprodução e de transformação das relações sociais de que é feita a vida escolar (Almeida, V. 2010). Para Helena Almeida (2009, p. 118),

A mediação potencia a construção de laços sociais, e constitui, inclusive, uma nova abordagem no processo de inclusão social, quando operacionalizada no domínio social e cultural. Por exemplo, os profissionais que trabalham com grupos de ciganos, luso-africanos e africanos imigrados em Portugal, deparam-se com pessoas marcadas pelas múltiplas diferenças culturais com a sociedade de acolhimento, tais como diferenças de identidade étnica, de cultura, de padrões de comportamento e organização social. [...] Essas diferenças tendem a ser reconfiguradas como desigualdades, tendem a induzir ou até a justificar, assimetrias, privações e marginalizações a que os membros daqueles grupos são sujeitos. O que dificulta ou mesmo impede a realização dos seus direitos pessoais, o desenvolvimento de sentimentos de autoestima e respeito, a sua inserção familiar, social, laboral, profissional, cívica e a sua relação com as instituições, as normas e as rotinas da sociedade englobante.

Bonafé-Schmitt (2010) inscreve-se numa linha de mediação social que parece esgotar-se na mediação de conflitos, quer seja mediação de bairro, quer seja mediação escolar recorrendo a técnicas

de regulação de comunicação e de negociação, concedendo aos mediadores de bairro ou de escola um certo poder de gerir conflitos. Face a este reducionismo, concordamos com Tiago Neves (2010, p. 39) quando diz que “pensar a mediação como forma de intervenção social exige não perder de vista o factor que está na sua origem: o conflito”. A mediação, segundo esta visão, está intrinsecamente ligada ao conflito e só existe porque este existe também. Para outros (Six 2002), o papel do mediador não se esgota na resolução de conflitos. Esta é mesmo uma ideia muito redutora da mediação. Além disso, o conflito é visto como algo a controlar. Ora, o conflito deve ser visto como inerente à condição humana, levando a uma transformação pessoal e social que pode representar uma riqueza no relacionamento pessoal e intercultural.

Embora considerada uma área emergente, muitos são já os trabalhos de mediação e de investigação sobre o processo de mediar, pelo que seria fastidioso continuar a elencar mais definições e posicionamentos teóricos.

Finalmente, nas palavras de Capul e Lemay. (2003, p. 113), “a mediação é, portanto, esta arte do “entre-deux” em que o educador funciona como o intermediário privilegiado entre o que ainda não é mas se constitui silenciosamente e o que virá numa série de gestos combinatórios, por ter sabido situar-se em devido, entre um estímulo forte e um organismo desejoso de o utilizar”.

O professor como mediador

O professor é, por excelência, um mediador; no mínimo um facilitador, intermediário e incentivador entre o aluno e o conhecimento. Neste sentido, pode aproximar as duas partes, aluno e conhecimento, servindo como elo de ligação deste encontro. Uma boa relação pedagógica assenta, necessariamente, numa boa relação de mediação entre aluno, professor e conhecimento. Mas o professor

pode ser, também, um mediador de tensões e conflitos que surgem na sala de aula e na escola em geral.

Paulo Freire (2003, 2005, 2006) insistiu na ideia de que não é possível ensinar sem aprender e sem escutar. Na "Pedagogia da Autonomia", falando dos saberes fundamentais à prática educativo-crítica, Paulo Freire (2006, p. 23) refere que "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objecto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender"; e que a questão da identidade cultural, "de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desrespeitado" (*idem*, p. 42).

Para Rosa Mari Ytarte (2010, p. 101), uma investigadora da área da mediação intercultural, a mediação socioeducativa seria, então,

a acção educativa cujo ponto de partida é estar disponível para discutir a relação entre as identidades, dar voz e ouvir as razões a esses "outros" a quem chamamos de diferentes. Entenda-se que para que uma acção seja mediadora de comunicação, ela terá que se basear na premissa de que todos os participantes devem sentir-se igualmente bem-vindos e reconhecidos pelo que são.

Isa Silva (2007, p. 119), num artigo muito recente, fala da «mediação de aprendizagem» e defende que o professor é, por natureza, um mediador entre o conhecimento e o educando,

arquitecto de pontes entre saberes e pessoas. [...] Mas as múltiplas tarefas a que o professor é actualmente convocado, os objectivos vastos e ambiciosos que o professor é impellido a atingir na contribuição para o desenvolvimento humano, fazem dele um mediador entre o educando e a própria vida.

A mediação com a família e a comunidade terá, também, de ser no sentido de ensinar a aprender a conviver, quer dizer, a viver com (Jares 2007) a diversidade na unidade do projecto educativo, comungado e construído por todos. Desta forma, a mediação sociopedagógica, por parte do professor, transforma-se numa mediação socioeducativa, familiar e comunitária, sendo, também, além de preventiva, de resolução de conflitos, por vezes, também, onde alguns encarregados de educação e outros agentes sociais podem ser, também, mediadores de conflitos em conjunto com o docente.

Considerando a publicação deste capítulo num livro editado no Brasil, mais particularmente em Mato Grosso do Sul, onde inúmeros colegas têm trabalhado a problemática das fronteiras culturais em contexto de relacionamento da escola com as populações indígenas, será justo, legítimo e muito importante não só fazer alusão ao contexto dos imigrantes brasileiros em Portugal, como fizemos no tópico anterior, mas, também, à problemática do professor indígena, um potencial mediador intercultural, alongador de racionalidade e também, porque não, fertilizador de terrenos da mestiçagem cultural como atributo criativo e não, necessariamente, empobrecedor, de que, aqui, fica, necessariamente, apenas uma referência. Efetivamente,

Assim, ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar. Mais especificamente o professor indígena, neste novo modelo, passa a ocupar um lugar central, levando em consideração as especificidades de cada povo, nos processos de repensar a realidade das comunidades indígenas na convivência nem sempre harmónica com a chamada «sociedade nacional. (Urquiza e Nascimento 2010, p. 46)

O acompanhamento dos alunos é, hoje, cada vez mais, assumido como a pedra basilar do sucesso educativo. A intervenção formativa, dirigida a alunos de grupos sociais diversos, poderá traduzir-se em mediação entre o aluno, a ação educativa e o exterior; com a família, comunidade, serviços sociais, de saúde, etc., numa abordagem integrada e centrada no aluno.

Esse acompanhamento concretiza-se de um modo particularmente significativo no âmbito da mediação sociocultural. A escola, que se quer para todos, tem a obrigação, enquanto instituição, ela própria mediadora, de favorecer o acesso e o sucesso escolar de todos os alunos, encontrando processos de comunicação intercultural e de inclusão na mesma.

O ideário da “escola para todos” tornou a escola mais permeável e desperta para os problemas sociais. O processo educativo tornou-se, assim, uma questão ainda mais social e cultural e não apenas pedagógica. Nesta linha, o professor deverá ser o mediador de aprendizagens e da comunicação entre identidades e alteridades, promovendo os valores da convivência e da hospitalidade, e assumindo algumas mestiçagens culturais como processos/produtos fundamentais à vida conjunta sem se abolirem as particularidades que os grupos pretendem preservar.

Deste ponto de vista, recusa-se a ideia da escola isolada da vida social e advoga-se a necessidade de formação intercultural, de mediação sociopedagógica, dos professores, de carácter estruturante e não meramente de forma optativa. A inclusão de conteúdos relativos ao pluralismo étnico e cultural das sociedades contemporâneas nos currículos, o recurso a um conjunto de metodologias pedagógicas aplicadas aos objetivos e aos conteúdos interculturais, bem como a necessidade de operar sobre as próprias representações dos professores face às minorias étnicas e culturais, deverá ser matéria formativa para todos os professores.

A transmissão da(s) cultura(s), a transmissão de conhecimento(s), a transmissão de informação não decorre de um processo mecânico. Não se trata de uma cabeça cheia a despejar para uma cabeça vazia (Montaigne 1993[1533-1592]). Tal tarefa implica sempre um processo de mediação.

A mediação implica construir um terceiro lugar, como diria Michel Serres, na sua obra “O terceiro instruído” (1993). Esse terceiro lugar pode ser ocupado por uma mesma pessoa que emite e recebe informação, se conseguir desempenhar o papel de mediador, entre o ponto A e o ponto B, metaforicamente falando, para quem se situar, por exemplo, em línguas e culturas distintas, estilos cognitivos diferentes, ou contextos diferentes em interação. A tradução é, neste sentido, um ato de mediação. E esta tradução pode ser feita por quem emite (num dado momento), no caso concreto, o professor ou o educador, o professor indígena ou outro, por uma terceira pessoa identificada, literalmente, pelo tradutor. O que se pretende dizer é que o ato de ensinar a aprender implica a mediação pedagógica (Freire 1974, 2005, 2006), por um lado, para motivar; e a mediação científica, que implica que o que é dito terá de fazer sentido na cabeça de quem emite e de quem é suposto receber outro tipo de tradução (*ibidem*). Quer dizer, o mediador faz uma tradução pedagógica, para estimular e criar empatia; faz uma mediação cognitiva e uma mediação (inter)cultural entre sujeitos que se disponibilizam para fazer pontes e trânsitos inter-fronteiras.

Neste sentido, tudo o que classificamos como mediação sociopedagógica, ou mediação escolar é, também, uma mediação sociocultural. A escola contém o social em si. As pessoas, professores e alunos, nem sempre se lembram disso mas a escola é um microcosmos da sociedade e é, ela própria, uma das instituições da sociedade.

A escola é um microcosmos da sociedade e, como tal, é um espaço e um tempo de interações entre pessoas diferentes na idade, no género, na cultura, na(s) língua(s) e dialetos, na religião, no conhecimento, um espaço de encontro e desencontro que gera identificações, (des)identificações, paixões e tensões, que são parte da vida, do desenvolvimento humano e mola mestra da transformação do *eu* e do *nós*, de alunos e professores. A tensão, a indisciplina, o conflito, os problemas sociais, etc. são, assim, parte substancial da vida e da vida na escola. Idealizar uma socialização num caldo de cultura homogéneo é pensar num modelo de formação que não serve para a vida real.

Os humanos, e, portanto, neste caso, também os alunos e os professores, têm que ser preparados, desde muito cedo, para a vida em comum, para gerir tensões, conflitos, para aprender e viver a hospitalidade como compromisso ético (Baptista 2010). Assim, claro que a escola precisa de mediação pedagógica, de mediação de conhecimento, de mediação de aprendizagem e conhecimento, de mediação sociopedagógica, de mediação sociocultural e de mediação intercultural. Todas elas, também, ao serviço de resolução de problemas e conflitos que, inevitavelmente, habitam junto de nós, entre nós e em nós, entre os outros, construídos por nós e pelos outros. Mas, também, parece-nos ter ficado claro que a mediação tem uma autonomia própria para além da resolução de problemas, isto se acreditarmos que é possível haver particularidades socioculturais que, contudo, podem comunicar-se em territórios da identidade mais amplos e mestiços que o local de nascimento ou de origem sociocultural.

Referências

- ALMEIDA, H. N. (2009). "Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo", in: VEIGA SIMÃO, A. M.; CAETANO, A. P. e FREIRE, I. (orgs.) *Tutoria e mediação em educação*. Lisboa: Educa, pp. 115-128.
- ALMEIDA, V. (2010). *O Mediador sociocultural em contexto escolar – contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ANDRÉ, J. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagem em tempos de globalização*. Coimbra: Ariane Editora.
- ANDRÉ, J. (2012). *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Coimbra: Palimage.
- ANZALDÚA, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- BAPTISTA, I. (2009). "Educabilidade e laço social, ética e política da alteridade", in: *Novos desafios educativos e cidadania social, Revista de investigação educacional*. Porto: UCP Editora.
- BAPTISTA, I. (2010). "Educação, Justiça e Solidariedade na Paz", in: PERES, A. N. e VIEIRA, R. (coords.) *Educação, justiça e solidariedade na construção da paz*. Amarante: APAP e CIID, pp. 32-42.
- BARTH, F. (2004). "Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade", in: VERMEULEN, H. e GOVERS, C. (2004). *Antropologia da etnicidade: para além de "ethnic groups and boundaries"*. Lisboa: Fim de Século, pp. 19-44.
- BARTH, F. (ed.) (1969). *Ethnic groups and boundaries*. Oslo: University Press.
- AGUADO, T. e HERRAZ, M. (2006). "Mediação social intercultural en el ámbito socioeducativo." *Portularia*, vol. VI, 1, Universidade de Huelva.

- BASTIDE, R. (1955). "Le Principe de Coupure et le Comportement Afro-Brésilien." *Anais do XXXI Congresso Internacional de Americanistas*. São Paulo: Anhembi, vol I, pp. 493-503.
- BONAFÉ-SCHIMTT, J. (2010). "Da mediação de bairro à mediação escolar: a outra mediação social", in: CORREIA, J. A. e SILVA, A. M. C. e (2010). *Mediação: (d)os contextos e (d)os actores*. Porto: Edições Afrontamento/CIIIE, pp. 45-58.
- BONAFÉ-SCHMIT, J. (1992) *La Médiation: Une justice douce*. Paris: Syros.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris: Éditions de Minuit.
- _____. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- _____. (2005). *Esboço para uma auto-análise*. Lisboa: Edições 70.
- CAMILLERI, C. (1989). "La culture et l'identité culturelle: champ national et devenir", in : CAMILLERI C. e COHEN-EMERIQUE C. *Chocs des cultures: concepts et enjeux pratiques*. Paris: L' Harmattan, pp. 21-73.
- _____. et al. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
- _____. (1993). "Les conditions structurelles de l'interculturel." - *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, abril/maio/junho, pp. 43-50.
- CANCLINI, G. (1990). *Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidade*. Mexico: Girijalbo.
- CAPUL, M. e LEMAY, M. (2003). *Da educação à intervenção social*, vol. I e II. Porto: Porto Editora.
- CARIDE, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- _____. (coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educación. y cultura. Del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- COHEN, A. P. (2004). "Fronteiras da consciência, consciência das fronteiras. Questões críticas para a Antropologia", in: VERMEULEN, H. e GOVERS, C. (2004). *Antropologia da etnicidade: para além de "ethnic groups and boundaries"*. Lisboa: Fim de Século, pp. 75-99.
- CORREIA, J. A. e SILVA, A. M. C. (orgs.) (2010). *Mediação: (d) os contextos e (d)os actores*. Porto: Edições Afrontamento/CIIIE.
- CUCHE, D. (1999). *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século.
- CUNHA, P. D' Orey (1997). *Entre dois mundos. Vida quotidiana de famílias portuguesas na América*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- DUBAR, C. (2006). *A crise das identidades – a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- FREIRE, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (2003). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2005). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Unesp.
- _____. (2006). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GUSMÃO, N. M. M. (2004). *Os filhos da África em Portugal, antropologia, multiculturalidade e educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- HALL, S. (2003a). *Da Diáspora – identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- HALL, S. (2003b). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Brasil: DP&A.
- HAMMERSLEY, M. e ATKINSON, R. (1994) *Etnografia – métodos de investigação*. Barcelona: Paidós.

- HOMI, K. (1996). "Culture's in Between". HALL, S. e GAY, P. du (eds.) *Cultural Identity*. Londres: Sage, pp. 53-60.
- LAPLANTINE, F. e NOUSS, A. (2002). *A mestiçagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEVI-STRAUSS, C. (ed.) (1977). *L'identité*. Paris: Grasset.
- MAALOUF, A. (2002). *Identidades assassinas*. Lisbon: Difel.
- MAGALHÃES, A. (2001). "O síndrome da Cassandra: reflexividade, a construção de identidades pessoais e a escola", in: STOER, S.; CORTESÃO, L. e CORREIA, J. (orgs.) *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 301-338.
- MARÍ Y TARTE, R. (2010). "Mediação socioeducativa desde una perspectiva intercultural", in: PERES, A. N. e VIEIRA, R. (orgs.) *Educação, justiça e solidariedade na construção da paz*. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, pp. 100-115.
- MONTAIGNE, M. (1993) [1533-1592]. *Três ensaios: do professorado; da educação das crianças; da arte de discutir*. Lisboa: Veja.
- NEVES, T. (2010). "Modelos de mediação social", in: CORREIA, J. A. e SILVA, A. M. C. (orgs.) *Mediação: (d)os contextos e (d)os actores*. Porto: Edições
- PERES, A. N. e VIEIRA, R. (2010). *Educação, justiça e solidariedade na construção da paz*. Amarante: APAP e CIID.
- ROOSENS, E. (2004). "A natureza primordial das origens da etnicidade migrante", in: VERMEULEN, H. e GOVERS, C. *Antropologia da etnicidade: para além de "ethnic groups and boundaries"*. Lisboa: Fim de Século.
- SANTOS, B. de S. (1997). "Por uma concepção multicultural de direitos humanos." *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, pp. 11-32.
- SARUP, M. (1996). *Identidade, cultura e o mundo pós-moderno*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- SERRES, M. (1993): *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SILVA, I. M. (2007). "O professor como mediador." *Cadernos de Pedagogia Social*, ano I.
- SIX, J. (1990). *Le temps des médiateurs*. Paris: Le Seuil.
- _____. (2002). *Les mediateurs, économie e société*. Paris: le cavalier Bleu.
- TORREMORELL, M. C. B. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto Editora.
- URQUIZA, A. H. A. e NASCIMENTO A. C. (2010). "O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas." *Espaço Ameríndio*, vol. 4, nº 1, Porto Alegre, pp. 44-60, jan/jun.
- VELHO, G. (1987). *Individualismo e cultura. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- VERDERY, K. (1991). *National ideology under socialism. Identity and cultural politics in Ceausescu's Romania*. Berkley: University of California Press.
- VERMEULEN, H. e GOVERS, C. (2004). *Antropologia da etnicidade: para além de "ethnic groups and boundaries"*. Lisboa: Fim de Século.
- VIEIRA, A. (2013). *Educação social e mediação sociocultural*. Porto: Profedições.
- VIEIRA, A. e VIEIRA, R. (2007). "Diversidade cultural e mediação escolar." *A Página da Educação*. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=164&doc=12127&mid=2>.
- VIEIRA, R.; MARGARIDO, C. e MARQUES, J. (2013). *Partir, chegar, voltar... reconfigurações identitárias de brasileiros em Portugal*. Porto: Afrontamento.

- VIEIRA, R. e TRINDADE, J. (2008). "Migration, Culture and Identity in Portugal", LAIC – *Language and Intercultural Communication*, vol. 8, 1, pp. 36-49.
- VIEIRA, R. (1999a). *Histórias de vida e identidades, professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- _____. (1999b). *Ser igual, ser diferente: encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições.
- _____. (2009). *Identidades pessoais. interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Colibri.
- _____. (2011). *Educação e diversidade cultural: notas de antropologia da educação*. Porto: Afrontamento e Leiria: CIID-IPL.
- WIEVIORKA, Michel (2002). *A diferença*. Lisboa: Fenda Edições.