

Ricardo Vieira
Ana Vieira
José Marques
(Orgs.)

ETNOCURRÍCULO E ETNOAPRENDIZAGEM:

Diálogos, Investigação
e (Trans)Formação



Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais
CICS.NOVA.IPLLeiria

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

 Edições
Afrontamento

Título: Etnocurrículo e Etnoaprendizagem:

Diálogos, Investigação e (Trans)Formação

Autor: Ricardo Vieira, Ana Vieira e José Marques

Capa: Edições Afrontamento / Departamento gráfico

Edição:

ISBN:

Colecção:

Depósito legal:

N.º de edição:

Impressão e acabamento: Rainho & Neves, Lda. / Santa Maria da Feira
geral@rainhoeneves.pt

Distribuição: Companhia das Artes, Livros e Distribuição, Lda.
comercial@companhiadasartes.pt

Este livro foi objeto de avaliação científica

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

CAPÍTULO 3

Aprender a aprender: saberes, etnossaberes e reconstrução identitária

Ricardo Vieira⁵

Não sendo padre nem teólogo, mas tendo lido bastante a Bíblia, gostaria de dizer, de cor, ou quase de cor, a Parábola do Semeador, de São Mateus, ou, se quiserem, de São Lucas, que também narra, de forma semelhante, a mesma ideia:

Saiu o semeador para semear a sua semente. Enquanto semeava, uma parte da semente caiu à beira do caminho, foi pisada e as aves do céu comerem-na. Outra caiu sobre a rocha e, depois de ter germinado, secou por falta de humidade. Outra caiu no meio dos espinhos, e os espinhos, crescendo com ela, sufocaram-na. Uma outra caiu em boa terra e, uma vez nascida, deu fruto centuplicado. (São Lucas 8, 5-8).

Parece que tínhamos falado e combinado, que eu me iria refletir às semelhanças do processo de ensino-apren-

⁵ ESECS, IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria

dizagem com a sementeira e a agricultura em geral. Mas não combinámos mesmo. Foi o trabalho autónomo que os meus estudantes de Educação Social, do segundo ano, fizeram desde a quinta-feira passada até hoje, que me inspiraram para introduzir esta ligação da parábola do sementeiro com a problemática do currículo. Que comparações poderemos fazer entre o semear que está presente, de resto, em muitos pedagogos que retomam esta ideia? Michel de Montaigne (1533-1592) comparava o que acontecia na agricultura com o processo educativo; semear é fácil, mas a variedade de modos de tratar o que já brotou constitui a grande dificuldade. Do mesmo modo, com os homens, a tarefa árdua e trabalhosa é a de os educar e instruir. Este autor defendia, porém, que é muito difícil mudar as propensões ou tendências naturais; e critica ainda a postura do professor-perceptor que não entende o aluno, sugerindo a tese de um professor que abra passagens e que deixe o aluno abri-las também.

Os meus estudantes não se riram como vocês se riram agora. Creio que é fundamental perceber bem esta similitude entre o agricultor e o pedagogo e creio que todos nós, aqui, hoje, aprofundaremos melhor esta ideia que sublinha bem quer a importância do sementeiro/agricultor [por referência ao educador, ao professor]; quer a ideia do agricultor / cuidador [por referência ao aluno, ao aprendiz, ao estudante].

Mas isto nem sempre é fácil de explicar. Daí a importância das parábolas e metáforas para discutir as questões da complexidade. Os pintores não copiam o que observam, mas

selecionam cuidadosamente, sendo dotados de significado os elementos que selecionam, e com tanto mais impacto por serem, por vezes, irracionais.... Aquilo que os artistas visuais, como os pintores, pretendem ensinar é fácil de perceber, mas difícil de explicar. Eles próprios têm dificuldade em explicar por que traduzem as suas experiências para formas e cores, e não para palavras (Highet, 1951, cit in Woods, 1999).

Este posicionamento parece estar nos antípodas da certeza científica. É como se parte do ensino consistisse em “não saber”. Em contraste com a ênfase na racionalidade, o ensino parece ter um lado emocional, uma inteligência do coração (Filliozat, 1997).

Por outro lado, ainda, o Ensino é na maior parte das vezes discutido em termos da intenção e da atividade do professor. Mas os alunos não são recipientes passivos das mensagens do docente. Não basta “vender latim”, fazer palestras e dar grandes aulas. O produto final tem de fazer a diferença, lançar uma semente que se venha a desenvolver em algo, que reestruture o conhecimento e que eduque. O sistema tem de ser possivelmente mais de aprendizagem do que de ensino.

Na pedagogia emerge o trabalho de projeto contra a certeza do ensino por objetivos. Na educação renasce o sujeito, autónomo, autoreflexivo, criativo, estratega, dotado de consciência, iniciativa e criatividade (Vieira, 2014). O educador já não é um mero ator ou agente do ensino; torna-se, ele próprio, projeto e coautor de projetos: projetos de vida e projetos educativos que se vão construindo, reconstruindo, com saber, arte e engenho, ao longo dos caminhos cujas trajetórias se vão criando também no ato

e não mais na certeza antecipada pelo racionalismo científico (Boutinet, 1992).

Daí, talvez, todo o empenho colocado hoje na formação de professores pela via da reflexividade, pela via da autoanálise (Vieira, 1999; 2014), pela via da formação em contexto, pela via da autoformação e pela via da formação constante ao longo da vida. E, tudo isto, contra o dogmatismo da formação aditiva por pacotes temáticos ou disciplinares frequentados e empinados para “melhor dominar a arte de ensinar”. Essa arte de ensinar, ou já se tem, mesmo antes da profissionalização, ou, podendo-se melhorar, dificilmente se pode dar. Antes, há que encontrar vias de a adquirir.

Ensina-se a pintar, mas não se ensina a ser pintor. Não é possível racionalizar todo o processo para depois se transmitir. Formar copiadores não é, de facto, formar pintores. Ensinar é, assim, uma arte, vivida, exprimida, idiossincraticamente, mestiça dos conhecimentos científicos detidos, de técnicas pedagógicas e de reflexividade permanente (cf. Woods, 1999 e Vieira, 2001). “A pedagogia, arte e técnica de fazer aprender, perde as suas fronteiras em favor de uma antropologia da aprendizagem na qual os pedagogos deixam as suas marcas” (Jacky Biellerot in Pourtois e Desmet, 1999).

O nosso Seminário é Internacional porque nós temos a honra de contar com colegas que a Ana já apresentou e que terão voz ativa aqui na segunda parte, que nos deram este título para a conferência. Estamos a falar do professor Roberto Macedo e da professora Sílvia Michel que cumprimos e que vocês ouvirão de seguida e que nos sugeriram este título “Etnocurrículo”, porque, de facto, há muitos tipos de currículo, muitas definições de currículo.

Todas as pessoas que estão aqui já ouviram falar da palavra currículo, todas elas deram ou leram já que a definição é ampla e algo diversa. “Etnocurrículo” porque se trata de um currículo que não abandona a cultura dos aprendentes. O diálogo, aqui, é também, para além do que tu disseste [Ana], é também com a psicologia porque o colega Roberto é psicólogo de origem. Inicialmente, sem nos conhecermos tal como hoje, os dois percebemos que tínhamos um diálogo muito em comum, designadamente entre a antropologia e a psicologia, através de Geertz e de Bruner, um psicólogo americano que tem vários livros traduzidos em Portugal, um deles que eu tenho explorado cá, em diálogo com Clifford Geertz, “cultura da educação”. Em Portugal a formação de professores continua muito centrada em Piaget e desconhece este contributo que muito une a psicologia e a antropologia, a mente e a cultura. A psicologia americana, a psicologia cultural e intercultural americana, de que Bruner é o expoente máximo, um psicólogo que passou de uma psicologia cognitiva para a invenção da psicologia cultural tem-se aproximado desta ideia nossa de que o currículo não pode ser nacional, abstrato e tem que ser localizado, tem de ser contextualizado, tem que ser ligado à cultura dos aprendentes. Daí a razão de “Etnocurrículo” que será melhor explicado à frente.

“Etnocurrículo e Etnoaprendizagem” quer dizer que ninguém aprende no vazio. Como a Ana escreveu e como os estudantes de hoje de manhã disseram [não sei se eles estão a ouvir lá fora porque isto está a ser transmitido em streaming], ninguém é uma folha em branco, todos aprendem sobre um “background cultural” (Iturra, *passim*) onde a novidade faz ou não faz sentido. Por isso ela é aprendida,

ou, melhor, apreendida, ou é apenas memorizada na medida em que entra pelo ouvido esquerdo e logo sai pelo ouvido direito porque não houve verdadeira aprendizagem. Quer dizer, a aprendizagem não é apenas um ato psíquico; a aprendizagem é uma interação, uma mestiçagem entre a novidade e o “background cultural” que dá origem a uma nova forma de conhecimento.

À minha comunicação dei o título de “aprender a aprender...”. O colega José Carlos Marques, em parte, já falou disso. Depois acrescentei “saberes”. “Etnossaberes” tem a ver com saberes muito contextualizados, que, às vezes, para não dizer a maior parte das vezes, são esquecidos, ignorados na escola. E a criança, o aluno, como é inteligente [o professor é que ainda não descobriu, por vezes], percebe que aquilo que pensava que era um saber, afinal é considerado um “não saber” por parte do docente. Nesse sentido, ele que é inteligente, deixou de falar das suas coisas e, às vezes, perversão do sistema, assume-se como não sabendo quando, na verdade, ele é um sabedor.

Depois, “Saberes, Etnossaberes e reconstrução identitária” pois toda a aprendizagem nos transforma. Transforma o nosso olhar sobre o mundo, sobre nós e sobre os outros. Aprender história, matemática, filosofia, inglês, ou o que seja, leva-nos e transporta-nos para outros mundos e é inevitável que aprender alguma coisa nos transforme. De resto, a palavra formação implica transformação. De contrário não é nada mais do que inculcação.

Olhando agora também para o meu esquema para não ultrapassar o tempo e ser mais eficaz, escrevi, aqui, que aprender é partir. Aprender significa estar disponível para dar um passo à frente, ao lado, para atrás em relação ao

outro, ao outro conhecimento, à outra disciplina, à outra pessoa... Gosto desta metáfora de um filósofo francês, Michel Serres, “aprender é partir; é sair do ventre materno” e acrescento eu – é sair do berço, é sair da cama, é sair do quarto, é sair da casa para atravessar a rua... Tudo isso é aprender um outro contexto. É atravessar a rua, o rio, o oceano Atlântico. É ir à Bahia, ou vir da Baía até Leiria para rimar. É aprender outra língua, a raiz quadrada, aprender a ler um texto, a ler uma partitura de música, etc. Mas tudo isto pode ser feito de muita maneira. E não aprendemos todos da mesma maneira. Pode-se aprender a ler com a Bíblia ou com qualquer outro texto. E enquanto aprendemos a ler com a Bíblia ou com o Corão, que é o livro sagrado dos muçulmanos, nós vamos interiorizando uma mensagem cultural, uma identidade. A aprendizagem da história, da religião, da língua, da leitura é um ato que está exatamente no extremo oposto à ideia da neutralidade. Trata-se de um ato cultural. Há uma visão do mundo associado ao texto e se no desenvolvimento do currículo é obrigatório usar um manual, esse proporciona uma visão do mundo que é enraizada no ato de aprender a ler, escrever, pensar, calcular... Mas também se pode aprender a ler com um livro de leitura escolhido pelo professor que o contextualiza ou não com a cultura dos seus alunos. O professor não só é um ator, um sujeito... ele é, fundamentalmente, um agente que tem alguma margem de manobra, como sempre escreveu Bourdieu⁶. O professor pode escolher um livro... a escolha do livro ou do manual é já é um

⁶ Na sua vasta obra, Pierre Bourdieu opta quase sempre pelo uso do conceito de agente social em vez do de ator social.

ato de flexibilidade curricular. Pôr-se em cima da cadeira, como naquele filme “O clube dos poetas mortos” e dizer “vamos arrancar esta página que só estorva, ou que está errada e a mais” é já é um agenciamento; é já um ato de flexibilidade; é uma tomada de consciência de que aquele exemplo tratado naquela página pode ser inculcador de uma visão eventualmente monolítica do mundo. Assim, se o professor o considera pouco interessante para a maneira como quer ensinar, ou, melhor, para a maneira como quer ensinar a aprender, exclui, inclui, flexibiliza e adequa os exemplos do manual aos etnossaberes dos alunos.

Se se trata de um professor de professores, já não é apenas do semeador que tratamos. Trata-se, isso sim, de ensinar a ensinar a aprender a aprender. O professor do ensino superior deve ensinar a ensinar a aprender a aprender. Se a aprendizagem não faz sentido no mundo cultural dos aprendentes, a escola constrói oblatos, para quem conhece os textos do Ricardo Vieira. Quer dizer, produz alunos que abandonam a cultura de origem ou que passam a ter vergonha dela, que a escondem, para se maquilharem com a cultura legítima do estado, usando estratégias identitárias para fingir que são apenas produtos desta última cultura, aquela veiculada e valorizada pela escola, e nada assumem ter da primeira, provavelmente porque o seu professor não foi um mediador de aprendizagens (Vieira, 2013), não desenvolveu uma “etnoaprendizagem” (Macedo de Sá e Macedo, 2015), uma aprendizagem em contexto. A criança, o adolescente, o jovem... percebem, assim, tantas vezes, que, afinal, o que que pensavam saber, afinal não é considerado saber.

Há uma frase brilhante de Paulo Freire, produzida depois de uma avaliação de formação. No final, Paulo Freire

perguntou “o que é que aprenderam”? Um formando, adulto, respondeu: “agora sei que sabia...”. Estão a ver um exemplo da transformação de si? A legitimação de um saber... E acrescentou: “e agora eu sei que posso saber mais”. Às vezes, a escola, com esse currículo uniforme e monocultural, ensina mais a negação do saber do que a pluralidade dos saberes. Portanto, eu defendo um professor que ensina a aprender e, portanto, nesse sentido, tem que se ser sempre um mediador de aprendizagens.

O currículo tem definições mais didatistas, exclusivamente com preocupações didáticas, abundam nesta escola e noutras escolas do ensino superior, mais nacionais, mais globais, definições mais culturais, mais locais, mais flexíveis, com mais espaço ou com menos espaço para a interpretação do professor como um maestro⁷.

Portanto, o professor tem algum espaço de agenciamento para fazer trabalho autónomo, para fazer pensar, rasgar/abandonar um livro, escrever, fazer uma visita de estudo, contextualizar, etc. Hoje nós temos aqui especialistas desta última leitura, uma leitura mais psicossocioantropológica do currículo e que nos falarão de etnossaberes, de etnoaprendizagens, da aprendizagem em contexto, essas etnopedagogias e não apenas, psicopedagogias. Desse

⁷ Um maestro segue uma partitura e por isso tem a sua limitação e controlo que solicita à orquestra. Mas há um lugar para aquilo a que habitualmente chamamos um improviso, improviso que, em boa verdade, não é totalmente um verdadeiro improviso porque os músicos estão limitados por essa partitura e sabem que determinada nota entra fora de tom porque a base pode ser de um tom maior ou menor. Nessa transgressão/criatividade do designado improviso há, portanto, um limite. O arranjo criativo e dito de improviso não pode fugir a um conjunto de notas que estão dentro do tom.

diálogo entre a Antropologia e a Psicologia Cultural ou se quiseram, entre Clifford Geertz, que entre tantos livros, nos oferece este livro sobre o saber local, onde ele defende, finalmente, que o saber acaba por ser sempre local. É um saber resultante de determinada experiência localizada. Trata-se de um ato político dizer que o meu saber é global e o teu não.

Edgar Morin tem trabalhado sobre isto e por isso trouxe este livro que fala sobre isto e que resulta de um seminário realizado em Brasília com a sua interação e transcrição dos debates orais, como mencionamos, em parte, fazer com as discussões deste seminário. Morin, esse grande guru da transdisciplinaridade e da complexidade, escreveu um livrinho que se chama “saberes globais e saberes locais” e eu até arriscava ler aqui duas coisitas que ele diz, assim, no meio da conversa: “pertencço a uma Associação Internacional chamada Survival International, cuja missão é de lutar pela proteção cultural das minorias e ocupa-se bastante das minorias indígenas do Brasil”. Ele está a falar no Brasil “e da América do Sul” e diz:

[...] Recentemente escrevi uma carta ao presidente da Colômbia pedindo proteção a um povo indígena ameaçado pela atividade de extração do petróleo. Há também as minorias de outros continentes, em processos terríveis inexoráveis advindos do mundo ocidental que impelem a destruição de todas as civilizações arcaicas que viveram na Terra no passado e, hoje, encontram-se com muitos problemas.

As pequenas civilizações com linguagem, sabedoria e cultura próprias estão ameaçadas porque são pequenas e falta-lhes o poder para se defenderem. A sua proteção

hoje é muito difícil. A proteção não consiste em se fazer reservas – na concepção de *zoo*. Proteção não é apenas integrar, porque isso também significa desintegração das culturas.

Por essa razão, mais do que a ajuda do exterior, a proteção está na tomada de consciência das próprias populações e em sua capacidade de federar-se. Fui, por exemplo, muitas vezes ao Canadá, onde há uma grande quantidade de nações indígenas, hoje, federadas numa grande nação indígena, permitindo que todas possam resistir em nome de seus direitos. Penso que o mesmo problema encontra-se na América do Sul.

Quero falar, a propósito, sobre o conceito de alfabetização. No processo de constituição das nações africanas, a UNESCO pensa a alfabetização como o dever civilizacional de extrair cultura da superstição e da ignorância. Ora, a alfabetização não significa unicamente, ou principalmente, trazer o alfabeto. Significa também a destruição de culturas orais milenares, cujas existências não são consideradas. Devemos ter em conta o valor das culturas, a sabedoria, o saber, os modos de fazer, de conhecimento, muitos sutis sobre o mundo vegetal e animal, sobre modos de cura... (Morin, 2004, pp. 25-26).

“Proteção não é apenas integrar”, diz Morin, porque isso também significa desintegração das culturas. Efetivamente, se a integração for monolítica, a integração é uma desintegração do saber local.

Portanto, esses etnossaberes, essas etnociências onde cabem? A etnomatemática, a etnobotânica, a etnomusicologia, a etnozologia, a etnomedicina, a etno sei lá... tanta coisa... que a escola ignora e nós contamos convosco para

essa articulação, para essa ponte, ou essas pontes necessárias entre os etnossaberes e aqueles que a Europa ou a UNESCO ou os Estados Unidos da América ou o Ocidente designam de Saberes Globais que é, nem mais nem menos, do que uma forma arrogante de chamar aos outros de pequeninos e pouco esclarecidos.

Eu descobri a pouco e pouco que, apesar da minha preocupação ser essencialmente, como foi dito aqui, com as identidades e a reconstrução identitária, eu descobri que sempre estive dentro de mim este diálogo, Roberto e Michelle, sobre o currículo. Aliás, ontem estive a folhear alguns livros e um livro meu, de 1992, que alguns de vós conhecem, “Entre a escola e o lar”, tem um subtítulo de que as pessoas se esquecem, de que até eu me tinha esquecido, e que é “o currículo e os saberes da infância”. Aí desmontei, na primeira parte desse livro, o currículo da escola primária e a forma como ele trabalha folcloricamente com a criança. A forma como o programa refere: “... se houver minorias vale a pena falar de outros exemplos” e, portanto, há uma construção social de uma monocultura e muito pouco respeito e muito pouco desenvolvimento e animação dessas culturas locais num currículo plural que deve ser o da escola contemporânea.

Obrigado a todos os colegas que quiseram estar aqui, a todos os estudantes que aqui estão, obrigado ao Kleber que descobriu Leiria em 2005, que está de novo aqui conosco, hoje, que veio estudar no mestrado nessa altura e que ontem, em Coimbra, defendeu o seu doutoramento e Ciências da Educação. Parabéns Kleber, passaram 14 anos sobre esse mestrado e sobre essa ligação Salvador da Baía/Leiria.

Não é ao acaso que o Kleber está hoje aqui, em Leiria, na ESECS-IPLeiria, depois de ter defendido o seu doutoramento, ontem, em Coimbra. Obrigado por teres vindo a este seminário.

Queria, para terminar, dizer-vos que é tempo de nós rompermos com essa ideia do currículo como facto único, como sendo igual para todos. Ainda por cima, às vezes, em nome de uma pseudoigualdade que não queremos. Não queremos ser iguais, só queremos igualdade de oportunidades. Ninguém aqui quer ser igual ao outro, só os invejosos, mas é só igual em alguma coisa, não é igual em tudo. As pessoas não aprendem da mesma forma, pelo que temos de encontrar maneiras de ensinar de modo diferente para que a escola seja para todos e não, apenas, todos para a escola. Ou, melhor, nós temos de ensinar a aprender e, portanto, temos de perceber que fazer uma flexibilização curricular é de facto construir meios, fazer uma mediação entre a “cultural mindset” (Vieira, 2014) de cada criança e os objetivos que o tal programa nacional de que o José Carlos Marques falava, há pouco, manda atingir ao final do 1º ciclo ou ao final do primeiro trimestre, ou no Natal ou na Páscoa... Mesmo nesse currículo, tipo fato único para todos, há espaço, quando nós temos professores, quando nós temos educadores, quando nós temos técnicos que serão aquilo que alguns de vós virão a ser, capazes de fazer do ensino e da aprendizagem um processo de mediação pedagógica.

Finalmente, ensinar a aprender a aprender, o professor como mediador de aprendizagens, construindo etnopedagogias para que se possa partir dos etnossaberes para saberes eventualmente mais abstratos.

Muito obrigado. Voltaremos no debate.

Referências bibliográficas

- BOUTINET, J-P. (1992). *Anthropologie du Projet*. Paris: PUF.
- FILLIOZAT, I. (1997). *A Inteligência do Coração*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- MACEDO de Sá, S. e Macedo, R. (2015). *Etnocurrículo, etnoaprendizagem: a educação referenciada na cultura*. São Paulo: Loyola.
- MORIN, E. (2004). *Saberes Globais e Saberes Locais. O olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond.
- POURTOIS, J-P. e Desmet H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Piaget.
- VIEIRA, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- VIEIRA, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades: Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- VIEIRA, R. (2001). Ser Professor: Ensino ou Aprendizagem da Profissão. *Educação e Comunicação*, n.º 5, 9-27.
- VIEIRA, R. (2014). Life Stories, Cultural Métissage and Personal Identitie. *SAGE Open*, Jan 2014, 4(1).
- WOODS, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.