

**LEONARDO RANGEL**  
**LIÉGE MARIA QUEIROZ SITJA**  
(Organizadores)

# **MUNDO DA VIDA E REDES EDUCATIVAS**



EDUFBA



**MUNDO  
DA VIDA  
E REDES  
EDUCATIVAS**

# UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

*João Carlos Salles Pires da Silva*

Vice-reitor

*Paulo Cesar Miguez de Oliveira*

Assessor do Reitor

*Paulo Costa Lima*



## EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

*Flávia Goulart Mota Garcia Rosa*

### Conselho Editorial

*Alberto Brum Novaes*

*Angelo Szaniecki Perret Serpa*

*Caiuby Alves da Costa*

*Charbel Niño El-Hani*

*Cleise Furtado Mendes*

*Evelina de Carvalho Sá Hoisel*

*Maria do Carmo Soares de Freitas*

*Maria Vidal de Negreiros Camargo*

patrocínio:

**PRPGI**  
Pró-Reitoria de Pesquisa,  
Pós-Graduação e Inovação



Leonardo Rangel  
Liége Maria Queiroz Sitja  
(Organizadores)

# **MUNDO DA VIDA E REDES EDUCATIVAS**

Salvador  
EDUFBA  
2021

Autores, 2021.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba. Feito o Depósito Legal.  
Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de  
1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e projeto gráfico  
Rodrigo Oyarzábal Schlabitiz

Revisão  
Cristóvão Mascarenhas

Normalização  
Marcelly Moreira

Imagem da capa  
Adobe Stock

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

---

M965 Mundo da vida e redes educativas /Leonardo Rangel, Liége Maria  
Queiroz Sitja (Organizadores). - Salvador: EDUFBA, 2021.  
262 p. :il. color.

ISBN: 978-65-5630-236-2

1. Pesquisa educacional. 2. Sociologia educacional. 3. Experiência.  
I. Rangel, Leonardo. II. Sitja, Liége Maria Queiroz.

CDU: 37.015.4

---

Elaborada por Geovana Soares Lira CRB-5: BA-001975/0

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n – Campus de Ondina  
40170-115 – Salvador – Bahia  
Tel.: +55 71 3283-6164

# SUMÁRIO

---

9 **Introdução**

LEONARDO RANGEL DOS REIS  
LIÉGE MARIA QUEIROZ SITJA

Parte 1

**Mundo da vida e redes educativas e pesquisas  
com os cotidianos**

19 **Mundos da vida: redes educativas cotidianas para  
além da colonialidade do sistema**

INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA

37 **O cinema e as conversas como potências nas redes  
educativas**

NOALE TOJA  
MARIA MORAIS  
NILDA ALVES

57 **Ocupações nas escolas estaduais do Rio de Janeiro:  
os 'fazeressaberes' dos jovens nos movimentos  
sociais da contemporaneidade**

JOANA RIBEIRO  
REBECA BRANDÃO

85 **O corpo expressivo: o carnaval carioca e o movimento dos corpos – a arte e os cotidianos escolares**

MARCELO MACHADO  
THAMY LOBO  
LEONARDO RANGEL DOS REIS

93 **Artefatos culturais e seus modos de circulação nas redes educativas**

ALESSANDRA NUNES CALDAS  
IZADORA AGUEDA OVELHA  
NILTON ALVES DE ALMEIDA

119 **Currículos tecidos nas redes e malhas do cotidiano: o jornal de pesquisa como ‘espaçotempo’ de ‘encontroformaçãoconstrução’ curricular**

PRISCILA SILVA DA FONSECA

Parte 2

**Mundo da vida e docência e trabalho e ambiente**

141 **Os saberes tácitos dos trabalhadores profissionais**

TELMO H. CARIA

169 **Da complexidade dos processos educativos: a mediação intercultural e a construção de terceiras pessoas**

RICARDO VIEIRA  
ANA VIEIRA

- 197 **Entre sonhos e tecnologias parte 2: dialogando com o “Povoado dos Moinhos”, de Akira Kurosawa**  
EDMÉA SANTOS
- 213 **A docência como campo expansivo de vida em tempos de pulsão de morte**  
LIÉGE MARIA QUEIROZ SITJA
- 237 **Dessacralização da imagem de identidade presente na itinerância formativa docente: dissimilitude como potencialidade**  
RAMIRES FONSECA SILVA
- 261 **Por uma educação da presença: ‘conhecimentossignificações’ nas redes educativas**  
LEONARDO RANGEL DOS REIS  
ROSA HELENA MENDONÇA
- 293 **Sobre os autores**



# DA COMPLEXIDADE DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

---

## A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E A CONSTRUÇÃO DE TERCEIRAS PESSOAS<sup>1</sup>

RICARDO VIEIRA  
ANA VIEIRA

### INTRODUÇÃO: DA COMPLEXIDADE EPISTEMOLÓGICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E DA EDUCAÇÃO

Muito mais que as Ciências da Natureza (CN), as Ciências Sociais e Humanas (CSH) enfrentam problemas epistemológicos no tocante à natureza do seu objeto de estudo e, por consequência, relativamente à metodologia a usar, o que, não raras vezes, pode causar confusão a estudantes socializados numa escolaridade monista que semeia, desde a in-

---

1 Este texto resulta do cruzamento de várias reflexões já publicadas em diversos artigos e livros (VIEIRA, 1999b; VIEIRA, 2013; VIEIRA; VIEIRA, 2016; VIEIRA et al., 2016) e que são aqui atualizadas, ampliadas e sistematizadas.

fância, o método científico como sinônimo de método experimental. Em consequência desse processo educativo, nas CSH, ora se tem optado pela via do estudo da cultura e da sociedade como sistemas naturais, como algo fora das consciências individuais, e passível de reduzir a fórmulas matemáticas, ora se tem investido em tais esferas como sistemas simbólicos suscetíveis de compreensão e interpretação.

A primeira das vias apontadas tem desembocado no positivismo. Ontem e hoje. A segunda das abordagens, por outro lado, tem-se inscrito fundamentalmente no casuísmo, na fenomenologia, na etnometodologia, no interpretativismo ou na hermenêutica, entre outras vias, grosso modo consideradas de investigação qualitativa. (AMADO, 2013)

Apesar da emergência do paradigma da complexidade (MORIN, 2002; NICOLESCU, 2000), muitos são os investigadores contemporâneos que enveredam por uma só “via” de investigação, o que os tem colocado mais perto de um entendimento durkheimiano ou mais weberiano do social e, em consequência, mais em busca dos resultados e das relações de causa e efeitos ou da compreensão e interpretação de processos sociais, seja de casos, pessoas, comunidades e fenômenos sociais diversos.

Sabemos que a ciência moderna nasceu de uma ruptura brutal em relação à antiga visão do mundo. Buscou-se a objetividade para a edificação do pensamento científico. Mas

Ao se afastarem da Teologia, os cientistas delimitaram o seu campo graças às ciências positivas, mas, pela força das circunstâncias, contribuíram a reduzir a concepção da ciência a uma certa univocidade. Sugerimos como uma visão ampliada da ciência poderia levar em conta a ação da inteligência e da significação das ações das pessoas na sociedade. (MORIN; GADOUA; POTVIN, 2007, p. 15)

Segundo esses mesmos autores, não se pretende negar o grande contributo

[...] que os princípios científicos têm trazido para o desenvolvimento do bem estar da humanidade, mas de reconhecer que isso representa uma ínfima parte do conhecimento do nosso

mundo interplanetário. A contribuição tem sido quase nula, segundo Edgar Morin, que a qualificou de ‘totalmente estéril nas ciências humanas’. (MORIN; GADOUA; POTVIN, 2007, p. 14)

Quer o desenvolvimento das ciências experimentais, particularmente a física quântica, quer a teoria do caos, quer a reflexão epistemológica sobre a complexidade do homem, abriram brechas na ideia da regularidade dos fenômenos, sejam eles naturais ou sociais.

A certos níveis, pois, como o da física quântica, as ciências, ao deixarem de poder contar, como até aí, com uma previsibilidade segura, são obrigadas a pôr de lado um outro princípio fundamental desde os começos do século XVII, o princípio do determinismo, limitando-se a uma probabilidade estatística. Desse modo, antecipam um pouco aquilo em que se iria tornar muito do que hoje são as ciências humanas e sociais. (BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 50)

Sabemos bem, resultado de muitos estudos sobre educação, que as formas de pensar não mudam da noite para o dia, quer seja do pensamento mágico-religioso para o pensamento científico, quer seja da visão mecanicista dos fenômenos para uma visão mais organicista. Talvez, por isso mesmo, a mente humana permanece ainda muito obcecada pela ideia de leis e de ordem que dê sentido ao Universo, quando pergunta a razão das coisas que observa. Talvez, por isso mesmo, é inevitável falar do sucesso do positivismo, desde Augusto Comte que criticamos, mas que continua tão vivo hoje, quer nas CN quer nas CSH.

A influência de Comte foi muito grande, sobretudo na difusão e valorização do espírito positivo, na luta contra a mentalidade tradicional que desconfiava do livre pensamento e da investigação científica, por poderem pôr em causa as verdades da fé. Difundiu uma mentalidade que, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem íntima dos fenômenos, para descobrir, pelo bom uso do raciocínio e da observação, as suas leis efectivas, isto é, as suas relações invariáveis de sucessão e de semelhança. [...]. (BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 43)

É de salientar, para finalizarmos esta introdução, que, paralelamente, embora, talvez, com menos sucesso, Dilthey sempre soube reivindicar uma epistemologia própria para as CSH, em contraponto com a das CN. Para Dilthey, a grande diferença entre CN e CSH expressava-se assim:

[...] enquanto, por um lado, as Ciências Humanas procuram compreender os factos humanos (as ideias, os valores, os projectos, a cultura), por outro, as ciências da natureza pretendem explicar, com base em hipóteses e no estudo de variáveis, os factos naturais. Portanto, compreender significa estabelecer uma espécie de ‘simpatia’ com os factos históricos e sociais ‘a partir das vivências dos seus valores’, o que faz destes factos realidades internas ao sujeito; ao passo que explicar é procurar estabelecer relações causais entre os objectos do mundo externo (Colom e Rincón, 2004). (BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 83)

## **DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE**

Recorrendo às teorias da complexidade que em parte bebem sua análise da física quântica, apesar de ser hoje ponto assente que as entidades quânticas continuam a interagir qualquer que seja o seu afastamento, a ideia da física clássica, assente na ideia de continuidade e causalidade local, continua ainda a marcar o “espírito científico” mesmo entre os profetas do social. De facto, o axioma do terceiro excluído – não existe um terceiro termo T (T de “terceiro excluído”) – que seja ao mesmo tempo A e não A continua a dominar o pensamento de hoje quer sobre o natural quer sobre o social. (NICOLESCU, 2000) A incorporação do paradigma da complexidade demorará tempo até se incorporar nos programas escolares e no pensamento quotidiano que se alimenta de paradigmas simples e lineares, tipo causa-efeito.

Para além da noção complexa de indivíduo, existe um campo ainda mais subjetivo, no qual tem lugar a verdade que o próprio indivíduo, muitas vezes, desconhece, e que se revela, por vezes, nas atitudes visíveis e invisíveis, que integram inconscientemente o seu modo de estar em sociedade. A verdade sobre o seu íntimo, a elevação de si, enquanto

“sujeito” – termo profundamente desenvolvido por Edgar Morin, considerando que “[...] a natureza da condição do sujeito depende da natureza singular da sua computação, desconhecida de todos os computadores artificiais que podemos fabricar”. (MORIN, 2002, p. 127)

Num paradigma mais recente, as próprias CN reformulam essa exclusão e surge a lógica do “terceiro incluído”: existe um terceiro termo T que pode ser ao mesmo tempo A e não A. Só aparentemente parece ilógico. Mas não o é no trabalho da mediação intercultural e na hermenêutica multitópica (VIEIRA; 2013; VIEIRA; VIEIRA, 2016) nas quais o mediador não é árbitro exterior à parte mas, pelo contrário, é multiparcial (TORREMORELL, 2008), na medida em que toma a parte de todos para os compreender e fomentar a autotransformação para a convivência. (JARES, 2007) Ao invés de ilógico, trata-se, antes, de uma lógica da complexidade, presente, há muito, na física quântica, e que melhor parece também servir atualmente os interesses das CSH:

O florescimento de lógicas de valores múltiplos, incorporando operacionalmente a incerteza, os avanços em áreas como a genética, a biologia molecular, a física sub-atômica, a astrofísica, as ciências do comportamento, as matemáticas e mesmo as próprias artes, apontam para a crescente irrupção no mundo do pensamento da percepção da complexidade. A Natureza é complexa, a natureza humana é complexa; as atitudes herdadas do Cartesianismo, separando as abordagens disciplinarmente, estão em perda, por todo o lado. Tem sido sugerido mesmo que «as ciências do século XXI serão as ciências da complexidade. (AMBRÓSIO et al., 2004, p. 9)

Efetivamente, acreditava-se que o conhecimento científico assentava

[...] sobre dois fundamentos seguros: a objetividade dos enunciados científicos, objetividade estabelecida pelas verificações empíricas, e a coerência lógica das teorias que se fundavam nestes dados objetivos. [...] Ora, esta aventura heróica do pensamento, para adquirir e fundamentar a certeza científica, resultou num fracasso total. Pode dizer-se que a epistemologia anglo-saxónica dos anos 50-60 descobriu (redescobriu) que

nenhuma teoria científica pode pretender-se absolutamente certa. Popper, artesão capital desta evolução, transformou o próprio conceito de ciência, que deixou de ser sinônimo de certeza para se tornar sinônimo de incerteza, ou melhor, de fiabilismo. (MORIN, 1996, p. 14-15)

Não obstante, o que passa a estar em causa não é a objetividade científica, mas uma das suas formas: a objetividade clássica, baseada na crença de ausência de qualquer conexão não local. A existência de correlações não locais expande o campo da verdade, da realidade. Desmorona-se também um outro pilar do pensamento clássico: o determinismo que, contudo, continua a viver ativamente na maior parte dos nossos modos de pensar e em muitas formas de investigar.

Por outro lado, urge maior complementaridade entre vias que são, tantas vezes, duas faces da mesma moeda. Entre as faces mais explicativa e mais compreensiva, que têm navegado de forma paralela e incomunicável, existe uma necessidade premente de (re)união e encontro destas perspectivas:

Contrariamente aos dois dogmas que se opõem, um para quem o sujeito não é nada, o outro para quem o sujeito é tudo, o sujeito oscila entre o todo e o nada. [...] Para conhecer o que é humano, individual, interindividual e social, é necessário ligar explicação e compreensão. [...] Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que todo o sujeito é potencialmente não só actor, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão. (MORIN, 2002, p. 134-135)

Nesta relação que envolve o indivíduo e a sociedade, contudo, a pessoa não é autônoma sem a dimensão social. A capacidade de poder escolher individualmente perdura, muitas vezes, enquanto princípio orientador das suas tomadas de decisão, embora estas se enquadrem nesta dimensão reguladora, que traça sobremaneira os limites da liberdade individual: “A autonomia é possível, não em termos absolutos, mas em termos relacionais e afectivos”. (MORIN, 2002, p. 126)

## DA CRÍTICA AO POSITIVISMO E DA LEGITIMAÇÃO DO ESTAR DENTRO E DO ESTAR FORA NA INVESTIGAÇÃO SOCIAL

E é a partir desta convulsão paradigmática, ocorrida primeiro no seio das ditas ciências exatas, que emerge, de novo, também uma nova revolução nas CSH. Com efeito, a partir da segunda metade do século XX, surge uma crítica ao positivismo na Sociologia, na Antropologia, na Psicologia, esta principalmente através da Psicologia cultural e intercultural (BRUNER, 1997, 2000), e nas Ciências da Educação (CE), assim como, também, uma reflexão cada vez mais profunda sobre a natureza dos seus objetos e, em consequência, das metodologias a adotar.

[...] o Positivismo, pelo menos em alguns planos, parece ter criado as condições da sua própria crise [...]. Quanto ao segundo aspecto, o da classificação das ciências, a sua concepção totalitária de ciência, que chegou a conceptualizar e a divulgar quase como uma religião, a positivista, foi, entre outras coisas, um dos grandes responsáveis pela dificuldade de afirmação das ciências sociais e humanas. E isto em virtude da rigidez do método experimental dominante, de insensibilidade em relação à especificidade das áreas humanas e sociais, que, ou se submetiam ao método experimental ou não seriam jamais ciência. [...]. Diremos, como Patrício (1993, 78) «que Augusto Comte não teve sentido antropológico: não foi capaz de apreender o homem, na sua totalidade dialéctica das formas da sua experiência e do seu saber. (BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 44)

Nesse contexto, o espaço para a etnografia como metodologia científica nas CSH foi-se abrindo, quer para a investigação quer para utilização na própria formação e ensino. A etnografia tem vindo, de facto, a contribuir para a abertura dos métodos em CSH e em CE, aberto no método e na aplicação a vários domínios específicos: etnossociologia, etnociência, etnobotânica, etnomatemática, etnopedagogia, etnolinguística, etnomusicologia, etnografia escolar, etnografia da educação etc.

Iniciada, historicamente, com um olhar e tentativa de compreensão do exotismo distanciado, a antropologia, fundamental à mediação in-

tercultural, reinventa uma etnografia à porta de casa. Assim, o objeto da Antropologia, e da diferença cultural em particular, não é hoje centrado em mundos mais ou menos exóticos e distantes fisicamente do investigador. Ao contrário do preconizado pela antropologia e etnologia clássicas, o distanciamento, entre sujeito e objeto é agora visto mais como um distanciamento cognitivo e não sociogeográfico. Trata-se, agora, de um distanciamento que é mais intelectual e reflexivo que, propriamente, físico.

Dessa forma, tal como enfatiza Bastide (1983, p. 83), é fundamental o investigador

[...] não se colocar fora da experiência social, mas de vivê-la, se não totalmente, pois não podemos ser Fregolis, transformando-nos sucessivamente em operário e patrão, empregado de banco e malandro, entregador de loja e missionário, mas nos aproximando deles pelo menos por um esforço de simpatia, por espécie de naturalidade instintiva.

Cada um de nós observa e reflete sobre os comportamentos e atitudes dos outros, bem como de si próprio. Essa capacidade reflexiva permite podermos ser objeto de nós próprios e observadores dos comportamentos de outrem. É assim, nessa esteira, que passamos do distanciamento físico sujeito/objeto, proposto pela Antropologia clássica, ao distanciamento intelectual que permite fazer etnografia do vizinho do lado, ou da relação escola-família da instituição onde estudam os nossos filhos.

De resto, grande parte da Antropologia contemporânea tem vindo a procurar os seus objetos de pesquisa não no exterior das sociedades ocidentais, mas dentro delas mesmas, não só porque a multiculturalidade aumentou acentuadamente nas últimas décadas em consequência da abertura de algumas fronteiras e dos grandes fluxos migratórios, mas, também, porque houve alguma reconceptualização do meu e do outro, da identidade e da alteridade.

Nessa linha,

A observação participante serve como fórmula para o contínuo vaivém entre o 'interior' e o 'exterior' dos acontecimentos: de

um lado, captando o sentido de ocorrências e gestos específicos, através da empatia; de outro, dá um passo atrás, para situar esses significados em contextos mais amplos. Acontecimentos singulares, assim, adquirem uma significação mais profunda ou mais geral, regras estruturais, e assim por diante. Entendida de modo literal, a observação participante é uma fórmula paradoxal e enganosa, mas pode ser considerada seriamente se reformulada em termos hermenêuticos, como uma dialéctica entre experiência e interpretação. Assim é como os mais recentes e persuasivos defensores do método o reelaboraram, na tradição que vem de Dilthey, passa por Max Weber e chega até aos antropólogos dos «símbolos e dos significados. (CLIFFORD, 2002, p. 33-34)

Em Portugal, Telmo Caria (2003, p. 13) posiciona a etnografia como um “lugar de fronteira”:

[...] o estar dentro e estar fora dos contextos em análise e, simultaneamente, convocar os autóctones para se posicionarem do mesmo modo. O ‘dentro e fora’ é fonte de conhecimento acrescido porque provoca uma tensão e uma ambiguidade na relação social de investigação que convoca o investigador a reflectir sobre o inesperado. O investigador é um actor social que é reconhecido como competente nos ‘saberes-pensar de fora’, mas, ao mesmo tempo, mostra ser incompetente nos ‘saberes-fazer de dentro’. É nesta fronteira que designaria de intercultural (entre a ciência e o saber comum), que se pode construir a reflexividade da cidadania e a reflexividade que desenvolve uma ciência da ciência.

O etnógrafo, seja do outro distante fisicamente, do outro próximo geograficamente, ainda que distante cognitivamente, seja da sala de aulas de determinada escola ou da transmissão cultural ocorrida nos jogos populares ou nas brincadeiras das crianças, nunca consegue ser neutro nem invisível.

De facto, o etnógrafo nas ciências sociais não se limita a observar, a agir e a ouvir, faz, além disso, perguntas adequadas e

pertinentes ao contexto, ainda que estas não sejam as que os autóctones verbalizam no quotidiano sobre o seu 'nós' (Caria, 2003, p. 14). Efetivamente, o observador acaba por apelar à racionalização das práticas por parte dos observados e, quando se trata de entrevista, ainda que etnográfica ou etnobiográfica, entrevistado e entrevistador alcançam dimensões do pensamento que não são passíveis de equacionar numa simples aritmética tipo  $1+1=2$ . O resultado é, possivelmente, melhor traduzido por um 3, resultado de uma interação que é bem diferente de uma adição ( $1+1=3$ ), símbolo da criação, pois contém uma descoberta e racionalização que resulta da existência da interação entre pelo menos dois sujeitos. (VIEIRA, 2003, p. 86)

O social deixa de ser, assim, absolutamente uma coisa à la Durkheim, para ser considerado mais como atividade social estruturante: “O objecto e o objectivo da análise das Ciências Sociais será, pois, identificar, compreender e ‘explicar’ o sentido que os indivíduos atribuem às suas acções e descobrir os motivos pelos quais as executam em determinado momento histórico”. (CASAL, 1996, p. 30)

## **DO ESTAR DENTRO PARA COMPREENDER OS PROCESSOS SOCIAIS E EDUCATIVOS**

O uso do método etnográfico em contextos educativos leva a uma nova orientação epistemológica que ultrapassa as visões e pesquisas sobre o insucesso e sucesso escolar, e leva a uma nova atitude metodológica relativamente a quem investiga “factos educativos”, quer essa investigação seja por parte do antropólogo quer pelo professor investigador que se preocupa em compreender os contextos de aprendizagem e construção identitária dos seus alunos. (VIEIRA; VIEIRA, A, 2015b)

Como nos ensinou Clifford Geertz (2001, p. 26),

Para descobrir quem as pessoas pensam que são, o que pensam que estão fazendo e com que finalidade pensam que o estão fazendo, é necessário adquirir uma familiaridade operacional com os conjuntos de significado no meio dos quais elas levam

as suas vidas. Isso [...] requer aprender como viver com eles, sendo de outro lugar e tendo um mundo próprio diferente.

Toda a observação e interpretação são seletivas. O que o etnógrafo consigna é apenas parte de um todo mais amplo. E o real de que ele fala é, em parte, o real que ele fabrica. Mas não o pode fabricar a partir de um conhecimento exterior. Se queremos compreender os processos sociais e educativos, como se aprende uma arte, uma profissão, como alguém se transformou naquilo que é hoje, urge fazê-lo a partir de dentro e com o(s) outro(s), não é exercendo uma espécie de arte adivinhatória. Urge questionar a racionalidade do interior sem olhares de espanto exteriores. Urge “estar com”, “pensar com”, “sentir com”, “questionar com”. Urge uma nova etnografia que rompa com a ideia clássica do distanciamento físico, em nome da objetividade. Para questionar a alteridade a partir dela, urge aprender com o outro antes de o questionar e, muito menos, valorar. O distanciamento, esse, mantém-se, mas como atitude do investigador. O distanciamento, desse ponto de vista, é intelectual, não físico. E é nesta linha, do paradigma etnográfico, interpretativo e fenomenológico que se enquadra a pesquisa biográfica e o trabalho com mini-histórias de vida comparadas (O’NEILL, 2008), com histórias de vida individuais, grupais ou mesmo familiares. E tal postura investigativa aproxima-se do bricolage, no sentido da possibilidade da autonomia *versus* um conjunto de imposições dogmáticas. (VIEIRA, 2014) Trata-se de uma via distante da busca das regularidades da ciência positivista, em que “qualquer proposta de uma ‘teoria geral’ a respeito de qualquer coisa social soa cada vez mais vazia, e aquele que professa ter tal teoria é considerado megalomaniaco”. (GEERTZ, 1999, p. 10)

## **DAS “DUAS CULTURAS” À “TERCEIRA CULTURA”: COMPLEXIDADE E PROCESSOS EDUCATIVOS**

Neste ponto, procuramos cruzar, agora, duas dimensões que coexistem quando se fala de educação, ainda que por vezes não se tenha consciência disso: a dimensão do ensino e a dimensão da ciência. Os modelos científicos em vigor, particularmente os hegemônicos, acabam por

se refletir sempre nas práticas escolares, nas pedagogias dominantes, na educação e, por vezes, durante um tempo longo.

O século XX foi praticamente dominado pelo paradigma cartesiano do primado da razão e, por vezes, emerge aqui e ali, com muita frequência, ainda, quer em discursos de senso comum, escritos e orais quer, mesmo, por parte de professores e até investigadores muito inscritos em paradigmas lineares e de lógica binária ou dicotômica. O elogio da razão e a crítica da emoção estão ainda muito vivos. Por isso, dizemos que somos todos filhos de Descartes, dessa escola criada à volta da dúvida metódica e do primado racionalista. Descartes viveu entre 1596 e 1650, mas as suas ideias mantiveram-se praticamente intocáveis, e estão muito vivas, ainda hoje, no século XXI. Na verdade, foi com ele que aprendemos o que era a ciência, o método científico – no singular –, a objetividade. Foi esse “discurso do *método*” que marcou a ciência do século XX e também a pedagogia escolar e a educação em geral. Aprendemos a pensar com a cabeça e não com o coração; desumanizámos, desantropomorfizámos a ciência e tal teve também efeitos diretos na educação, essencialmente durante toda a primeira metade do século, sempre com exceções, claro. Ensinou-se a ler contar e escrever – educação essencialmente racionalista, cognitivista. Não era importante a educação dos sentidos, o pensar as emoções, o afeto entre docente e discente; a relação. O importante era o produto, o aluno instruído, não o processo de levar a aprender, de educar, verdadeiramente. Era a diretividade *versus* a atividade do aluno passível de ser tornado sujeito da sua própria aprendizagem. Claro que aqui e ali sempre foram surgindo os dissidentes que propuseram as pedagogias ativas *versus* o *magister dixit*.

Arrumamos também assim o mundo numa forma muito dualista: razão/emoção; racional/irracional; instruído/analfabeto etc. E assim continuamos a pensar, ainda, tantas vezes, hoje embora tenhamos, cada vez mais diversos trabalhos a mostrar a importância das emoções na memória, na relação humana, na inteligência, na aprendizagem etc. Mas continuamos filhos de Descartes porque continuamos a dividir o conhecimento um pouco a preto e branco: objetivo/ subjetivo.

Recuemos um pouco para percebermos o contexto que permite que a obra de Descartes se torne diretora da ciência e da educação até ao

século XXI. Para o pensamento medieval, a realidade que nos cerca e de que tomamos conhecimento pelos sentidos, era inquestionável quanto à sua existência. Era um realismo que partia essencialmente do postulado dogmático de que essa realidade existia fora de nós. Para o pensamento moderno, que Descartes inaugura e que vigora em todo o século XX, a realidade exterior a nós próprios passa a ser questionada e problematizada. Descartes recomenda que se reconheça a realidade como objetiva não porque “os sentidos a percebam ou a inteligência a contemple, mas porque a razão a garante”. (MACEDO, 1938, p. 22)

Só é real o que é racional, e o que é sensorial não é racional, logo, não é real. É este o primado da Razão que afasta a emoção dos paradigmas científicos e educacionais fortemente durante o século XX. É o “penso, logo existo” que impera na ciência e na escola. O “sinto, logo existo”, esse é um risco que só agora os cientistas assumem e os educadores consideram como fundamental à prática pedagógica.

E, como só é real o que é racional, o universo cartesiano aparece muito diferente do universo sensível, despojado de todas as outras propriedades que atribuímos às cousas, mais rico em riqueza conceptual, mais pobre porém em riqueza qualitativa. É o mecanismo cartesiano nascido dessa imperiosa necessidade de ver claro, com os olhos da Razão. (MACEDO, 1938, p. 23)

Antônio Damásio, Prémio Pessoa, autor de *O erro de Descartes*, legítima em 1995, de alguma forma, transnacionalmente e transdisciplinarmente, aquilo que já muitos cientistas sociais vinham dizendo: que a emoção e a razão não funcionam isoladamente. Mas Damásio, vindo duma área científica mais “dura”, mais credível aos olhos racionalistas, explicitou por escrito com argumentos da sua pesquisa nos Estados Unidos, que “certos aspectos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade”. (DAMÁSIO, 1995, p. 14) Também ele próprio diz que foi advertido muito cedo para decidir sensatamente e que isso implicaria uma cabeça fria; foi ensinado para pensar que as emoções e a razão se misturam tanto quanto a água e o azeite.

É neste contexto de racionalidade que as CE se reivindicam como tal. Como ciências. O modelo epistemológico, no singular, é o das CN, o

da objetividade do sujeito que investiga, que está deveras distante do objeto investigado. Investigador e investigado não habitam o mesmo mundo. Não dialogam. O objeto é mudo. O aluno, este é tido como tábua rasa. Como cabeça a encher mais que a arrumar. A Pedagogia, se é que existia como ciência, no início do século XX, era também fria, em nome da objetividade e da racionalidade. As CE são assim, a nosso ver, no seu início, mais filhas das ciências experimentais e naturais do que, propriamente, das CHS. De resto, também estas buscavam para si o estatuto de ciências, procurando generalizar o que, por vezes, não era generalizável; procurando leis onde impera a especificidade e a idiosincrasia do humano. Então, o positivismo do século XIX e do início do século XX, que marca inicialmente também as CHS e as CE, que se recusam a ser subjetivas, a serem simplesmente humanas, e, logo, não científicas, vigorou na ciência e na educação. E não vigorará ainda? Deixamos a(s) resposta(s) para os vários leitores que leem também vários contextos sócio-históricos.

Em 1983, numa obra chamada *Frames of Mind*, Howard Gardner fala, pela primeira vez, em inteligências múltiplas e choca muitos especialistas, mas também apaixona muita gente. Começa a falar-se de inteligência do coração, de inteligência das relações sociais etc., que deveriam ser colocadas ao mesmo nível das outras formas de inteligência. É, enfim, o começo do legitimar no Ocidente de outras formas de racionalidade. Desde Descartes que o dualismo era se resumia ao racional/irracional. O modelo científico e escolar era dualista. A preto e branco. Dizemos no Ocidente porque no Oriente, por exemplo, no Budismo, desde há mais de 2000 anos que se desenvolvem as utensilagens da autoconsciência. Da hermenêutica. Do entender o entendimento. Algo considerado herege pela ciência moderna europeia.

Ao reinado do Quociente de Inteligência (QI), parece querer suceder no trono o Quociente Emocional (QE). “O antigo paradigma baseava-se no ideal de uma razão liberta da pressão da emoção. O novo paradigma convida-nos a harmonizar a cabeça com o coração. Devemos compreender mais precisamente o que significa: utilizar a emoção inteligentemente”. (GOLEMAN [1997] apud FILLIOZAT, 1997, p. 12)

O modelo dualista também haveria de ter reflexos na academia. Por um lado, andamos um século a dividir o saber em conhecimento

científico *versus* humanidades. Ou, de uma forma ainda mais simplista, em Ciências e Letras apesar do empenho colocado em tanta taxionomia disciplinar por tanto teórico. Mas, o povo, a escola, os professores, os alunos, estes continuam ainda hoje com esse modelo bipolar das Ciências e das Letras. Produtos de sucesso da obra de Descartes, reafirmamos:

Até finais do século XIX, os físicos ainda publicavam os seus artigos em revistas cujo título incluía a palavra ‘filosofia’. Os literatos autoproclamavam-se a ‘classe culta’, menosprezando a ciência que eram incapazes de compreender. Se bem que alguns cientistas continuassem a escrever para o público em geral, os seus livros eram pura e simplesmente ignorados por esta elite. A situação, que se manteve durante o nosso século, teve como um dos principais apóstolos, C.P. Snow, o autor de *As Duas Culturas*, que sublinhava a distinção entre intelectuais e cientistas. Depressa se verificou, porém, que uma educação baseada apenas nas ideias de Freud, de Marx ou do modernismo era insuficiente. Tornou-se, pois, necessário aceitar o aparecimento de uma ‘terceira cultura’, que superava o fosso de comunicação entre homens de letras e de ciências. (BROCKMAN, 1998)

Essa terceira cultura será, talvez, a que cada cidadão deste século terá de dominar. Aquela que a escola terá que ensinar, assente em epistemologias mais complexas e transdisciplinares. (MORIN, 1996, 2002, 2008; NICOLESCU, 2000)

## **A MEDIAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA COMO MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E CONSTRUTORA DE TERCEIRAS PESSOAS**

As aprendizagens provocam (trans)formações na vida das pessoas, suas representações e práticas. Transformações em termos cognitivos, como é o caso da aprendizagem do cálculo matemático, econômico e de todas as literacias, mas não só. Há uma transformação do eu sempre que se aprendem novos conhecimentos, seja na escola, seja nos diversos contextos culturais. E essa aprendizagem/formação, se efetivamente houver

apreensão, que implica autoconstrução, origina transformações cognitivas. (VIEIRA, 2009) Por isso, a formação é transformação. (NÓVOA; FINGER, 1988; PINEAU, 2006; VIEIRA, 2011) Mas as aprendizagens operam, também, transformações culturais e identitárias. (VIEIRA, 2009, 2014; VIEIRA; VIEIRA, 2016) Ninguém aprende no vazio cultural, pelo que as aprendizagens cognitivas são acompanhadas de identificações e desidentificações com os textos e contextos de aprendizagem e de aquisições e rejeições culturais. Da triangulação complexa entre a autoformação, a heteroformação e a ecoformação (PINEAU, 2006) pode, assim, resultar a emergência de novas formas culturais, terceiras culturas (BROCKMAN, 1998) e, terceiras pessoas (VIEIRA, 1999b), em concreto, submetidas a novas formações e aprendizagens, tornados terceiros instruídos. (SERRES, 1993) O sujeito (trans)formado renasce de novo. Já não é apenas produto de uma socialização primária num dado contexto. É agora um terceiro instruído, uma terceira pessoa; uma terceira, quarta, quinta e mais dimensões de ser e estar; uma (re)construção identitária, uma recriação entre o *background* já possuído e as alternativas culturais constatadas e interiorizadas pelo indivíduo. Vale a pena recordar as próprias palavras de Michel Serres (1993, p. 19):

Singular e única, produto dos genes do pai e da mãe, a criança só evolui através de cruzamentos e fusões. Toda a pedagogia retoma o processo de gestação e nascimento do indivíduo. Nado canhoto, aprende a servir-se da mão direita; permanecendo esquerdino, renasce destro pela convergência das duas direcções e hemisférios. Nascido gascão, torna-se francês através da educação, ou seja: mestiço. E sendo gascão em francês pode tornar-se em espanhol, italiano, inglês ou alemão, se aprende uma nova língua e cultura, guardando, porém, a de origem.

Esse terceiro instruído, essa terceira pessoa que renasce do encontro entre diferenças socioculturais das quais se apropria para crescer e se transformar, esse sujeito mestiço (SERRES, 1993; VIEIRA, 2014), culturalmente falando, corresponde ao processo de reconstrução identitária. A construção/reconstrução da identidade corresponde sempre à integração do novo no já possuído – tal como em determinada aprendizagem –,

donde resulta não uma simples adição mas, antes, uma integração feita um pouco ao modo de cada um. Por isso idiossincrática e autoconstruída na triangulação com a ecoformação e a heteroformação. (PINEAU, 2005) Por isso, única, complexa e irrepetível.

Na interação entre diferentes, com ou sem mediação de um terceiro elemento, profissionalizado, ou não, há, também, sempre transformações das partes envolvidas. Mesmo no caso dos excessos de fundamentalismo e duma tentativa irreduzível de se manter intocável e exigir que a mudança seja feita não por si, mas pelos outros, essa(s) pessoa(s) não deixa(m) de ser tocadas pelo olhar e opinião dos outros, ainda que, por vezes, mal-ouvidas, e muito pouco escutadas, sobre as quais refletem em casa, de noite ou de dia, ainda que de uma forma eventualmente auto-centrada, egocêntrica e etnocêntrica.

Falar de mediação intercultural é admitir que para haver compreensão terá de haver transformações nas interações sociais e interpessoais das partes envolvidas, em termos de atitudes, comportamentos, representações e ações, por forma a se encontrarem plataformas de entendimento que não são pontos aritméticos fixos, mas, antes, terceiros lugares móveis, consoante as temáticas e acordos em discussão. (VIEIRA, 2013; VIEIRA et al., 2016). Mas esse processo não é linear e nem sempre tem finais de história felizes, tal como nos filmes românticos. Os choques de cultura e os choques interpessoais, que não deixam de ser, também, choques culturais, estão sempre eminentes. Por isso, é importante 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, criadora e transformadora, ou, pelo contrário, mais acentuadores e vinculadores de fronteiras pessoais e sociais que se transformam em etnoculturais e, por isso, mais monoculturais. (BARTH, 2004)

A esse propósito dos encontros de culturas, de choques culturais e da emergência de novas formas culturais ou de terceiras culturas (BROCKMAN, 1998) terceiros instruídos (SERRES, 1993) ou de terceiras pessoas (VIEIRA, 1999b, 2014)), 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 Anzaldua (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 polos 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, compósitas e mestiças.

O híbrido acaba por ser uma classificação usada por quem tem um olhar monolítico. Cremos que Stuart Hall tem esse cuidado quando se analisa a si próprio como um híbrido. Ele tem bem consciência da fragilidade do conceito de hibridez (HALL, 2003a, 2003b) que, como é sabido, provém da Biologia, tal como o de mestiço, mas que, ao contrário deste, que permite a criatividade (LAPLANTINE; NOUSS, 2002; SERRES, 1993; WIEVIORKA, 2002), 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, no qual o todo e as partes coexistem dinamicamente nessa nova totalidade mestiça. (ANDRÉ, 2005; LAPLANTINE; NOUSS, 2002; VIEIRA, 2009, 2011, 2014)

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; NOUSS, 2002, 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 gênese 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, p. 95-96)

Contudo, se usado contextualizadamente e com a prudência necessária, e despindo-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, à mediação 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 Canclini que, na sua obra *Culturas híbridas: Estratégias para entrar y salir de la Modernidade*, México, Girijalbo, 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)

Essa lógica do pensamento mestiço, que se opõe ao pensamento monista dominante, deixa-nos, por vezes, apreensivos. 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)

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. E a mediação provoca, justamente, dinâmicas nas identidades pessoais e sociais, quer dizer, na imagem de si e na imagem refletida pelos outros. Há sempre algo que se altera em nós a partir das relações que estabelecemos com o(s) outro(s). Existe 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 em que as nossas identificações culturais não são exclusivas nem sempre as mesmas, como é o caso particular do trânsito intercultural. (BOURDIEU, 2005; VIEIRA, 1999a, 1999b, 2009, 2011, 2014; VIEIRA; VIEIRA, 2015a)

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 no qual 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 reconstróem, assim, as suas identidades pessoais: reconstrói-se a imagem que o *eu* tem de *si* e a que oferece aos *outros*. (DUBAR, 2006)

No caso do imigrante (VIEIRA; MARGARIDO; MARQUES, 2013), 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 (re)inventar diferente. (CAMILLERI et al., 1990) É através dessas 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 agenciamento 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. (ANDRÉ, 2012; LAPLANTINE; NOUSS, 2002; VIEIRA, 2009, 2011) Conforme destaca Stuart Hall (2003a, p. 27), “[...] na situação de diáspora, as identidades se tornam múltiplas”. Nesse sentido, a busca dos sentidos e pertenças 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 idiosincrasias 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 transfusão cultural (VIEIRA, 1999a, 1999b, 2009, 2014; VIEIRA; VIEIRA, 2015a, 2015b; VIEIRA; MARGARIDO; MARQUES, 2013) nos seus modos de ser e nos seus projetos de vida.

A propósito de identidades compósitas e mestiças, capazes de se adaptar a vários territórios identitários para além dos da cultura de origem, Gilberto Velho (1987, p. 26) refere que a “[...] existência de projectos individuais está vinculada a como, em contextos socioculturais específicos, se lida com a ambiguidade fragmentação-individualização”. Estamos, assim, 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 identitárias usadas pelos imigrantes brasileiros em Portugal, Vieira, Margarido e Marques (2013) procuram 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*). Situamo-nos, assim, perante quatro modelos polarizados que podem revelar-se úteis ao entendimento das estratégias de gestão identitária com ou sem processos de mediação objetiva.

## CONCLUSÃO

A educação contemporânea passou a refugiar-se muito no conceito de sujeito, essencialmente quando defende a diferenciação pedagógica e a “escola para todos”. (VIEIRA, 2013) Mas o sujeito não é, também, o

absoluto contrário da estrutura sociologista. Ninguém pode ser sujeito a 100%. Não há livre arbítrio. Somos todos condicionados, embora haja sempre campos de possibilidades. (VIEIRA, 2009) Há espaço para a individualidade, essencialmente nas sociedades democráticas, mas somos todos condicionados pelos padrões culturais que nos enformam. E é por isso que Pierre Bourdieu sempre preferiu o conceito de agente social - agenciamento - ao invés do de ator social que prende o indivíduo à estrutura, no desempenho de um papel que, supostamente, lhe é totalmente exterior e imposto, e do de sujeito que por muitos outros é visto como alguém totalmente emancipado. (BOURDIEU, 1992)

Edgar Morin defende que o termo “sujeito” encontra a sua definição relacionando os significados de autonomia e de auto-organização, ligando permanentemente o ser vivo e o seu meio ecológico e social, “[...] uma dependência original em relação a uma cultura”. (MORIN, 2002, p. 126) Efetivamente, numa relação que envolve o indivíduo e a sociedade, a pessoa nunca é autônoma sem a sua dimensão social. “A autonomia é possível, não em termos absolutos, mas em termos relacionais e afetivos”. (MORIN, 2002, p. 126)

Ninguém aprende sozinho, não é possível a educação moldar alguém totalmente de acordo com um projeto prévio. Há sempre algum espaço para a transgressão, para o agenciamento para a contestação, para a recriação. Por isso, os imigrantes ou os emigrantes não são todos produtos semelhantes. Recriam-se, identitariamente, no diálogo com os contextos de acolhimento, de uma forma idiossincrática. Os casos de imigrantes brasileiros apresentados atrás (VIEIRA; MARGARIDO; MARQUES, 2013) 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 dessas possibilidades, existem tantas outras variantes quanto terceiros (SERRES, 1993) - e todos os indivíduos são terceiras pessoas (VIEIRA, 1999a; 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 sempre re-

sultado de processos de mestiçagem. (VIEIRA, 2009, 2014; VIERA, 2013; VIEIRA; VIEIRA, 2015a, 2015b)

Essa 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, assim, cada vez mais, culturalmente mestiços; e a cada nova interação e cada processo de mediação sociocultural, é (re)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) em que a mediação intercultural pode, por vezes, não ser já suficiente para buscar a harmonia interpessoal, intergrupala e mesmo intrapessoal.

O século XX foi, como vimos, praticamente dominado pelo paradigma cartesiano do primado da razão e, por vezes, emerge, aqui e ali, com muita frequência, ainda, quer em discursos de senso comum, escritos e orais quer, mesmo, por parte de professores e até investigadores muito inscritos em paradigmas lineares e de lógica binária ou dicotômica que não dão conta da complexidade dos processos educativos contemporâneos.

A distância interpessoal e o não diálogo entre quem ensina e quem é ensinado, entre mestre e aprendiz, é, a nosso ver, similar ao modelo unidirecional do investigador que crê poder explicar o seu objeto de estudo apenas de fora, sem dialogar com ele, sem interagir com ele – o modelo das CN.

Apesar da tensão dualista estar ainda muito viva, quer nos planos de estudo quer nas querelas universitárias e ministeriais, a questão é que a sobrevivência da escola, independentemente do seu nível de ensino, terá de passar pela construção de homens e mulheres íntegros capazes de comunicar, pensar e agir dentro de esquemas que classicamente foram considerados opostos. A escola tem de se reconstruir como mais transdisciplinar e a terceira cultura (BROCKMAN, 1998) tem de vencer de vez as duas culturas (SNOW, 1996) que continuam bem vivas ainda no século XXI.

A lógica do pensamento mestiço que explorámos atrás, que se opõe ao pensamento monista dominante, deixa-nos, por vezes, apreensivos. Efetivamente, somos, como vimos, 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.

## REFERÊNCIAS

- AMADO, J. (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- AMBRÓSIO, T.; CAETANO, A. P.; NEVES, C. *et al.* *Formação e desenvolvimento humano: inteligibilidade das suas relações complexas*. Lisboa: MCX/APC - Atelier n° 34, 2004.
- ANDRÉ, J. *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagem em tempos de globalização*. Coimbra: Ariane Editora, 2005.
- ANDRÉ, J. *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Coimbra: Palimage, 2012.
- ANZALDUA, G. *Borderlands/la frontera: the new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- BARTH, F. Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade. *In*: VERMEULEN, H.; GOVERS, C. *Antropologia da Etnicidade: para além de "ethnic groups and boundaries"*. Lisboa: Fim de Século, 2004. p. 19-44.
- BASTIDE, R. A propósito da poesia como método sociológico. *In*: QUEIROZ, M. I. (org.). *Roger Bastide: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 81-87.
- BOAVIDA, J.; AMADO, J. *Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.
- BOURDIEU, P. *Esboço para uma auto-análise*. Lisboa: Edições 70, 2005.
- BOURDIEU, P. *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Editions du Seuil, 1992.
- BROCKMAN, J. (org.). *A terceira cultura*. Lisboa: Temas e Debates, 1998.
- BRUNER, J. *Actos de significado*, Lisboa: Ed. 70, 1997.
- BRUNER, J. *Cultura e educação*, Lisboa: Ed. 70, 2000.

- CAMILLERI, C. La culture et l'identité culturelle: champ national et devenir. In: CAMILLERI C.; COHEN-EMERIQUE C. *Chocs des cultures: concepts et enjeux pratiques*. Paris: L' Harmattan, 1989. p. 21-73.
- CAMILLERI, C. Les conditions structurelles de l'interculturel. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 103, p. 43-50, 1993.
- CAMILLERI, C.; KARSTERSZTEIN, J.; LIPIANSKY, E-M. *et al. Stratégies identitaires*. Paris: PUF, 1990.
- CARIA, T. (org.). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Ed. Afrontamento, 2003.
- CASAL, A. *Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica*. Lisboa: Cosmos, 1996.
- CLIFFORD, J. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.
- DAMÁSIO, A. *O erro de descartes*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1995.
- DUBAR, C. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Ed. Afrontamento, 2006.
- FILLIOZAT, I. *A inteligência do coração*. Lisboa: Pergaminho, 1997.
- GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003b.
- HOMI, K. Culture's in between. In: HALL, S.; GAY, P. (ed.). *Cultural identity*. London: Sage, 1996. p. 53-60.
- JARES, X. R. *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições, 2007.
- LAPLANTINE, F.; NOUSS, A. *A mestiçagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- MACEDO, N. Prefácio ao discurso do método. In: DESCARTES, R. *Discurso do método*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1938. p. 5-25.
- MAGALHÃES, A. O síndrome da Cassandra: reflexividade, a construção de identidades pessoais e a escola. In: STOER, S.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. (org.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à «educação» da crise*. Porto: Ed. Afrontamento, 2001. p. 301-338.

- MORIN, A.; GADOUA, G.; POTVIN, G. *Saber, ciência, ação*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996.
- MORIN, E. *Repensar a reforma, reformar o pensamento: a cabeça bem feita*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- NICOLESCU, B. *Manifesto da transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin, 2000.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- O'NEILL, B. Displaced identities among the malacca portuguese. In: PARKHURST, S.; ROSEMAN, S. (ed.). *Recasting culture and space in iberian contexts*. New York: SUNY Press, 2008. p. 55-80.
- PINEAU, G. *Temporalidades na formação*. São Paulo: Ed. Triom, 2006.
- PINEAU, G. *Transdisciplinarité et formation*. Paris: L'Harmatan, 2005.
- SARUP, M. *Identidade, cultura e o mundo pós-moderno*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1996.
- SERRES, M. *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- SNOW, C. *As duas culturas*. Lisboa : Ed. Presença, 1996.
- TORREMORELL, M. C. B. *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora, 2008.
- VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- VIEIRA, A. *Educação social e mediação sociocultural*. Porto: Profedições, 2013.
- VIEIRA, A.; VIEIRA, R. *Pedagogia social, mediação intercultural e (trans) formações*. Porto: Profedições, 2016.
- VIEIRA, R. *Educação e diversidade cultural: notas de antropologia da educação*. Porto: Ed. Afrontamento, 2011.
- VIEIRA, R. *Histórias de vida e identidades, professores e interculturalidade*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem: Ed. Afrontamento, 1999a.
- VIEIRA, R. *Identidades pessoais: interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Colibri, 2009.

VIEIRA, R. Life stories, cultural métissage and personal identities. *SAGE Open*, Thousand Oaks, v. 4, n. 1, p. 1-13, 2014. Disponível em: <http://sgo.sagepub.com/content/4/1/2158244013517241>. Acesso em: 30 jul. 2021.

VIEIRA, R. *Ser igual, ser diferente: encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições, 1999b.

VIEIRA, R. Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos. In: CARIA, T. (org.). *Metodologias etnográficas em ciências sociais*. Porto: Ed. Afrontamento, 2003. p. 77-96.

VIEIRA, R.; MARGARIDO, C.; MARQUES, J. *Partir, chegar, voltar... reconfigurações identitárias de brasileiros em Portugal*. Porto: Ed. Afrontamento, 2013.

VIEIRA, R.; MARQUES, P.; SILVA, P. *et al. Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social*. Porto: Ed. Afrontamento, 2016.

VIEIRA, R.; VIEIRA, A. Fronteiras da identidade, mediação intercultural e trânsitos do self. In: NASCIMENTO, A.; BACKES, J. *Intermulticulturalidade, relações étnico-culturais e fronteiras da exclusão*. São Paulo: Mercado das Letras, 2015a. p. 229-258.

VIEIRA, R.; VIEIRA, A. Identidades, aprendizagem e mediação intercultural: uma análise antropológica. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 44, p. 95-115, 2015b.

WIEVIORKA, M. *A diferença*. Lisboa: Fenda Edições, 2002.