

ENTRE SABERES E IDENTIDADES, A ESCOLA E A MEDIAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA

Between knowledge and identities, school and socio-pedagogical mediation
Entre conocimientos e identidades, la mediación escolar y sociopedagógica

Ricardo Manuel das Neves Vieira*

Ana Maria de Sousa Neves Vieira**

Escola Superior Educação e Ciências Sociais [ESECS]– Por.

RESUMO

Este texto discute o papel da escola que se diz para todos e sua articulação com a cultura local, seus etnossaberes e a cultura legítima do Estado-Nação. Procura demonstrar como o conhecimento nunca é neutro e como toda a aprendizagem é feita sob uma base cultural, uma mente cultural. Conscientes de que todo o ensino-aprendizagem produz alterações culturais e identitárias, os autores defendem o papel de uma escola e de um professor mediador de culturas, saberes e identidades, sob pena de que o sucesso escolar signifique a adoção de uma cultura monolítica tida como universalizável e a morte das culturas locais tornando-se os alunos indivíduos *oblatos* na medida em que rejeitem as suas pertenças e culturas de origem. As etnobiografias surgem neste ensaio como um bom exemplo da mediação intercultural na descoberta de si e dos outros e poderão ser úteis numa gestão escolar inclusiva e plural.

Palavras-chave: Etnossaberes. Etnobiografias. Não neutralidade. Mediação intercultural. Mediação sociopedagógica.

ABSTRACT

This text discusses the role of the school that is said for all and its relation with the local culture, its ethno-knowledge and the legitimate culture of the Nation-state. It seeks to demonstrate how knowledge is never neutral and how any learning is done under a cultural basis or a cultural mind-set. Aware that any teaching-learning process produces cultural and identity changes, the authors defend that the main role of schools and teachers is mediating cultures, knowledge and identities, otherwise school success may mean the adoption of a monolithic and supposedly universal culture, plus the death of local cultures, with the effect of students becoming *oblite* individuals as they reject their belongings and original cultures. Ethno-biographies emerge in this essay as a good example of intercultural mediation in the discovery of self and others and may be useful in inclusive and plural school management.

Keywords: Ethno-knowledge. Ethno-biographies. Non-neutrality. Intercultural mediation. Socio-pedagogical mediation.

RESUMEN

Este texto discute el papel de la escuela que se dice a todos y su articulación con la cultura local, sus etnosaberes y la cultura legítima del Estado Nación. Busca demostrar cómo el conocimiento nunca es neutral y cómo todo el aprendizaje se realiza bajo una base cultural, una mente cultural. Conscientes de que toda enseñanza-aprendizaje produce cambios culturales e identitarios, los autores defienden el papel de una escuela y de un profesor mediador de culturas, saberes e identidades, bajo pena de que el éxito escolar signifique la adopción de una cultura monolítica considerada como universalizable y la muerte de las culturas locales convirtiéndose en los alumnos individuos *oblatos* en la medida en que rechazan sus pertenencias y culturas de origen. Las etnobiografías surgen en este ensayo como un buen ejemplo de la mediación intercultural en el descubrimiento de sí y de los demás y puede ser útil en la gestión escolar inclusiva y plural.

Palabras-clave: Etnossaberes. Etnobiografias. No neutralidad. Mediación intercultural. Mediación sociopedagógica.

Introdução

Axiologia dos saberes escolares. Ler, escrever, contar, saber história, geografia, saber música, etc. não são tecnologias nem conhecimentos neutros

Os processos de ensino aprendizagem decorrem de códigos culturais, duma linguagem que reflete valores sociais e culturais. Não há um saber neutro, independente dum olhar e duma linguagem e classificação que são culturais (BRUNER, 1997, 1999, 2000; ITURRA, *passim*). Os saberes são construídos e interiorizados através de processos de assimilação e identificação numa mente que é cultural (ITURRA, 1990a) e, como frisou Geertz (1989), não existe uma natureza humana independente da cultura. Portanto, o pensamento, os valores, os gostos, as habilidades são muito condicionadas pelo background cultural (ITURRA, 1990b; VIEIRA, 1992, 1999, 2014) que dá um entendimento para a vida aos aprendentes. E “*Aprender, recordar, falar, imaginar, tudo isto é possibilitado através da construção numa cultura*” (BRUNER, 2000, p.11). Por outro lado, a criança não cai de paraquedas na escola. A criança que chega à escola já tem todo um percurso de construção cultural que lhe dá um entendimento para a vida e uma epistemologia com a qual se senta como aluno nas cadeiras da escola (ITURRA, 1990a e b):

[...] Quando falo de aprendizagem, falo da incorporação no grupo social dos novos membros que nele nascem. Esta incorporação faz-se segundo a memória que existe já no conjunto das pessoas, e por diversas vias. É na escola que se pensa, quando se fala em aprendizagem. [...] (ITURRA, 1990a, p.51).

Especialista na área do currículo e da transmissão de valores, Manuel Patrício (PATRÍCIO, 1993) sublinha bem que os conteúdos disciplinares ensinados ou dinamizados no ensino superior, básico ou secundário não podem fugir à dimensão cultural e humana da formação. Nas suas próprias palavras, “[...] ao preocupar-se com o saber, o homem preocupa-se consigo próprio. Não há saber alheio às exigências profundas da vida. Assim, a comunicação do saber não deve ser asséptica, mas palpitante e arriscada”. (PATRÍCIO, 1993, p. 15). Um dos maiores opositores da ideia de neutralidade na educação é Paulo Freire. Este autor afirma que o discurso da neutralidade da educação é um mito que pretende negar a natureza política do processo educativo:

[...] é impossível uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; [...] Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar. (2006, p. 23).

Também para Patrício (1993), “A educação é, intrinsecamente, uma relação com os valores. Ela mesma é apreendida e vivida como um valor. Faz, deste modo, todo sentido falar de axiologia educacional.” (p. 13). Por isso é fundamental que os professores entendam que a sua prática não se pode limitar à dimensão teórica dos problemas científicos. E que percebam que o seu modo de ensinar, a sua linguagem, os seus exemplos etc. são construtores de valores:

O educador é um indutor axiológico. Ou ele próprio tem elevada qualidade axiológica ou o processo de indução axiológica falha irremediavelmente. O problema da formação dos educadores é, de fato, um problema axiológico-educacional crucial. [...] O educador é, talvez, o fator mais importante do fato educativo, face ao ideal, à educabilidade e à comunidade educativa. É o educador que tem por função e missão realizar o ideal educativo em cooperação com o educando no seio da comunidade educativa. (PATRÍCIO, 1993, p. 68, 294).

Nesta linha, de que urge ensinar a partir da experiência de cada pessoa, John Dewey propôs um modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno como sujeito da mesma. Esta teoria, da Escola

Nova, assenta na ideia de que a aprendizagem deve partir da problematização dos conhecimentos prévios do aluno, o tal background cultural que referimos atrás.

Para Dewey, se o conhecimento é exterior, embora sempre produzido por determinada cultura e em interação desta com outras, o ato de conhecer, e de aprender, ocorre sobre uma background cultural específico (BRUNER, *passim*; ITURRA, *passim*). Por isso há diferentes formas de aprender. Por isso urge a construção de etnocurrículos e fazer recontextualização pedagógica dos saberes escolares com os etnossaberes (MACEDO de SÁ; MACEDO, 2015). Por isso urge flexibilização curricular e diferenciação pedagógica (PERRENOUD, 2001) bem como a construção de pedagogias interculturais (VIEIRA, 2011) e de mediações sociopedagógicas (VIEIRA, 2016).

Sabemos que há diferentes saberes que a escola valoriza bastante e que há outros que a escola valoriza menos como é o caso dos saberes práticos dos grupos e culturas específicas de que tem tratado a etnociência, a etnolinguística, a etnomatemática, etc., “disciplinas aborígenes que são, por fim, desalojadas pelo conhecimento científico (BRUNER, 1997, pág. 25). Por isso urge repensar o papel dos professores e educadores, como exploramos adiante, que têm de ser mediadores interculturais e sociopedagógicos. Um pouco a este propósito, Reinaldo Fleuri, um defensor da educação intercultural no Brasil, defende que

As perspetivas cultural e intercultural de educação colocam também a necessidade de repensar e resignificar a concepção de *educador*. Ao educador compete, no contexto educativo, a tarefa de propor estímulos que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...). A confrontação de diferenças desencadeia a elaboração e a circulação de informações. Informações que se articulam em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes). Educador, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere no processo educativo de um grupo e interage com os outros sujeitos. Mas a especificidade de sua intervenção educativa consiste em dedicar particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstroem. Nestes contextos, a tarefa do currículo e da programação didática, não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações. A função do currículo e da programação didática será a de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, a partir dos seus respetivos contextos socioculturais, de modo a que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente. (FLEURI, 2002, p. 147-148).

Portanto, a escola enquanto ensina, mesmo querendo ser neutra nunca o é, como vimos. E se não quisermos ser cegos culturalmente, monoculturalistas e impositivos de um único processo civilizatório, teremos de assumir pedagogias interculturais que não destruam identidades mas, antes, as reforcem e reconstruam na interação com a alteridade (VIEIRA, 2009; VIEIRA e VIEIRA, 2015) Contudo, apesar das discursos e de algumas ideologias do respeito pela diferença, com avanços e retrocessos, um pouco por todo o mundo, quando se fala de currículo e de cultura, continua aberto o fosso entre as preocupações mais escolásticas que pensam a escola como ilha e os investigadores/pesquisadores que pensam os processos educativos para além da escola, do ponto de vista da aprendizagem, da socialização, da educação ao longo da vida, etc. Mas para a antropologia da educação a escola é apenas uma das muitas ilhas do arquipélago educativo-cultural. Assim, a relação entre as famílias e a escola não pode ser vista apenas como uma simples relação entre duas instituições, tipo espaço para a socialização primária e espaço para a socialização secundária. Este é um discurso muito vivo nos sistemas escolares ocidentais mas é um discurso muito dualista, extremado e ultrapassado por não pensar as relações interculturais e as pontes e obstáculos entre estes espaços e tempos educativos. Com efeito, a relação entre as famílias e as escolas tem de ser vista, sempre, num desenvolvimento curricular flexível e contextualizador, como uma relação entre culturas, tal como referimos de início.

E toda essa interação e desenvolvimento curricular intercultural assenta, em primeiro lugar na identidade pessoal e profissional do professor (VIEIRA, 2009). A este propósito, Manuel Patrício defende que o modelo formativo tradicional para a docência, *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*, está, assim, incompleto. Caberá ao professor a complexa tarefa de *saber fazer-ser*: “Compete ao professor, com efeito, a tarefa de fazer-ser. Não um fazer-ser técnico, mas um fazer-ser ético. Ele não faz-ser ‘coisas’; ele faz-ser ‘pessoas’. A dimensão axiológica culminante do professor é, pois, a dimensão prática.” (1993, p. 20). Nesse trabalho de *saber fazer-se*, a pedagogia social (VIEIRA e VIEIRA, 2016) a desenvolvida entre o mundo da casa e o mundo da escola pode passar por uma relação entre culturas mais ou menos próximas ou mais ou menos distantes, privilegiando-se, assim, alguns alunos em detrimento de outros, em termos de continuidade relativamente à cultura de origem e em termos de sucesso escolar. Esta continuidade e/ou descontinuidade cultural pode fazer emergir mais ou menos diálogos ou anti-diálogos entre estes dois contextos fazendo emergir, por vezes, discriminação, segregação, indisciplina e violência no território escolar em resultado da incomunicação cultural.

A ideia da “escola para todos”, e algumas suas concretizações, trouxe mais tensões sociais aos territórios escolares, exigindo outro tipo de respostas pouco comuns entre os professores. Os professores passaram a ver-se confrontados com mais questões de carácter social, para além da função tradicional de educadores e há, assim, continuidades mas também muitas descontinuidades com a(s) cultura(s) dos alunos na escola, o que a torna um microcosmos social cada vez mais complexo (VIEIRA, 2016) pelo que também a gestão escolar, se quiser atender à diversidade na unidade terá muito a beneficiar com a implementação de processos de mediação intercultural e sociopedagógica bem como com a integração nos quadros escolares de profissionais de mediação a trabalhar a par dos docentes.

Dos alunos em “carne viva” e do social na escola: o aluno enquanto pessoa

Na esteira do iniciado no primeiro ponto, é fundamental que a escola dita “para todos” perceba que os alunos que aí chegam têm vida própria, têm histórias de vida próprias, vivem numa sociedade e em culturas específicas e, portanto, isto não se apaga quando os alunos entram na escola. Alguns professores é que podem tentar apagar a “mente cultural” entendendo que, pelo contrário, estarão a enriquecer os alunos, isto quando têm uma mente monolítica e uma pedagogia pouco diferenciadora pelo que entendem o aluno como uma folha em branco e a começar a preencher “culturalmente”. É como se o aluno usasse uma mochila cultural que deixa à porta da escola e se transformasse num boneco de cartão formatado para, depois, voltar a pôr a sua mochila cultural quando vai para casa, vivendo dois mundos desarticulados. De facto, criança transporta as suas vivências, a sua família, a comunidade e todo o seu background consigo para dentro da escola. Leva a sua mochila cultural para dentro da escola (VIEIRA, 2016). Ignorar esta realidade é “enfiar a cabeça na areia” é alhear-se do real e exercer violência simbólica (BOURDIEU, 1989) sobre os alunos mesmo que estes nem se apercebam disso.

A escola, enquanto espaço social e educativo, sempre foi um lugar de encontros e desencontros de pessoas, culturas, saberes, credos, representações sociais, etc. (VIEIRA, 2016). Como tal, a escola e os professores, sendo a questão do método fundamental pode partir ou não da memória cultural dos alunos; do seu background cultural ou tentar apagá-lo, como vimos, construindo *oblatos* (BOURDIEU, P., 2005, 1984 ; VIEIRA, 1999). Nesse trabalho pedagógico situado entre um extremo da inculcação e o da mediação intercultural, a escola e os professores podem contribuir para a construção de “Trânsfugas Interculturais” (VIEIRA, 1999), aqueles que se constroem como terceiros instruídos (SERRES, 1993) que se conseguem identificar quer com elementos da cultura de origem quer com elementos da cultura de chegada, uma vez que aprender é sempre partir e aprender implica sempre transformações de si e do olhar sobre os outros; ou pode contribuir para a negação da memória, da trajetória e história de vida, construindo *oblatos* que se passam a identificar com a cultura de chegada escondendo ou mesmo tendo vergonha da cultura de origem.

Entre essas margens culturais, a do passado e a do presente, ou a da cultura familiar e a da cultura escolar, entre as quais ocorrem as histórias de vida de cada pessoa e respectivas transformações identitárias (VIEIRA, 2009), onde emergem diálogos interculturais mas também choques de cultura, no espaço escolar o professor é fundamental pois pode ajudar a construir pontes entre os etnossaberes e a cultura legítima do Estado/Nação, contribuindo para a construção de cidadanias plurais, interculturais, ou pode ignorar o passado e tentar construir um saber sobre uma ideia de universalidade da cultura legítima (a ocidental, a cultura dita científica...): a tal construção do oblato que nega e rejeita o seu passado. Aquele que usa estratégias sociais para se afirmar como produto da cultura de chegada, a que é mais valorizada pelos grupos sociais hegemônicos.

A este propósito da descontinuidade entre os mundos culturais da escola e os mundos culturais dos lares donde provêm os alunos, vale a pena lembrar o trabalho de Pedro D'Orey da Cunha sobre a vida quotidiana de famílias portuguesas na América, contada através de pequenas histórias singulares mas representativas de camadas sociais mais amplas e que dá pelo título, justamente, de *Entre dois Mundos*. São muitas as histórias que ele utiliza e muitas delas mostram o sentir de jovens entre a escola e o lar. Apesar de se tratar dum contexto americano, serve, todavia, para relativizar e entender o fenómeno da passagem entre mundos culturais que tantas vezes ocorre com a escolarização de muitas crianças. Deixamos um extrato ilustrativo dessa tensão por que passaram muitos portugueses imigrados nos EUA no séc. XX:

Entre dois mundos. Entre o mundo agrícola, isolado, ao ar livre, e o mundo industrializado, cosmopolita e poluído; entre o mundo onde todos se respeitam e conhecem e o mundo dos arranha-céus e das violências raciais; entre o mundo do futebol na rua, da espera dos barcos e das histórias à lareira, e o mundo do Rock'n Roll, da televisão e dos supermercados. Entre, muitas vezes, o mundo do trabalho à jorna, da casa de pedra sem chaminé e da bilha de barro, e o mundo social security, do apartamento aquecido e do frigorífico. "A gente nova adapta-se depressa, dizem os que se ofuscam com as roupagens do novo mundo que, depois de um mês, observam nos filhos. Adaptam-se depressa sim, mas à custa de muita vergonha, de muita confusão e de muitos valores perdido". (CUNHA, 1997, p. 16).

Diálogos e antidiálogos escola/comunidade/família

Hoje em dia, essencialmente nos países ditos desenvolvidos, a escola e a família são quase "obrigadas" a comunicar e a cooperar por força da própria legislação. A comunicação entre pais e professores é, muitas vezes, feita através dos alunos, mesmo sem estes se aperceberem, e de forma inconsciente. Este "go-between" (PERRENOUD, 1995) existe, muitas vezes, contra a própria vontade dos implicados. E é esse "go-between" que é, também, tantas vezes, o árbitro das relações entre os pais e os professores, produzindo resultados que, por vezes, podem não corresponder à realidade que se pretende transmitir.

Se uma criança, por exemplo, volta da escola deprimida ou triste, os pais desconfiam que qualquer coisa de diferente se tenha passado. Se se desleixam com os deveres, com a mochila e os cadernos diários, com os livros, se não estudam ou passam a não mostrar interesse em falar da escola, os pais ficam atentos e procurarão saber se se passa alguma coisa na escola. Se, por outro lado, o professor começa a ver o seu aluno sempre cheio de sono, com fome, mal vestido, doente, sem material de trabalho, etc., então "a criança deixa de ser um mensageiro para se tornar na própria mensagem que, sem querer, exprime o seu meio familiar por aquilo que é" (PERRENOUD, 1995, p. 110).

O aluno circula, assim, entre dois mundos, podendo manipular a informação dada de um lado para o outro, podendo fingir que se esquece, podendo simular sentimentos, etc. Embora o ato de ensinar a aprender implique sempre um processo de mediação cognitiva entre a cultura de quem ensina e as culturas de quem aprende, a emergente heterogeneidade da escola faz emergir a necessidade de outras mediações socioculturais e sociopedagógicas e, provavelmente, a emergência de papéis sociais ligados à mediação e à educação social que não poderão ser desempenhados exclusivamente por professores (VIEIRA e VIEIRA, 2017).

Tradicionalmente, a escola está mais preparada/treinada para lidar com a homogeneidade cultural do que com a heterogeneidade. É muito mais fácil escutar discursos sobre as turmas que determinado professor tem, “boas turmas”, “turma interessante”, “turma desinteressada” do que, propriamente, narrativas sobre a idiossincrasia da identidade dos alunos. E, na verdade, se queremos apostar na diferenciação pedagógica e na educação Intercultural, como discutimos atrás o conceito de turma deixa de ser operatório. De facto, na sociedade contemporânea e na escola pública, não é possível pensar mais no “aluno médio” e urge fazer uma escola capaz de fazer diferenciação pedagógica, o que implica mediação sociopedagógica e intercultural (VIEIRA, A. e VIEIRA, R., 2017) por forma a não guetizar as diferenças mas sim a potenciá-las como alongamentos da racionalidade (VIEIRA e VIEIRA, 2015).

De acordo com Perrenoud (2001), deve-se utilizar uma diferenciação pedagógica, intencional, em benefício dos alunos, fazendo discriminações positivas com a finalidade de atenuar as desigualdades e criar alternativas para ajudar os alunos com menos rendimento escolar. A adequação da situação didática ao grupo com que se está a trabalhar é fundamental, podendo o caminho usado funcionar num grupo e noutro não. Daí a importância do ensino diferenciado. Diferenciar, para Perrenoud (2001), é orientar as atividades para que o aluno use situações didáticas o mais significativas possível para o seu background cultural (ITURRA, 1990a e b; VIEIRA, 1992; VIEIRA, 2016; VIEIRA e VIEIRA, 2016). Trata-se de uma personalização-individualização no contexto biográfico de cada aluno e não de construir um currículo para cada um. Desta forma, o professor deve procurar que o grupo de alunos se consciencialize das suas diferenças de modo a construir uma identidade ao mesmo tempo coletiva e cooperante. Praticar o ensino diferenciado implica pôr de parte uma série de preconceitos: rejeitar a ideia de que o insucesso escolar é uma fatalidade, vencer os preconceitos e resistências em relação aos alunos desmotivados, desinteressados, considerados agressivos, indisciplinados, etc. Assim,

O currículo, como sequência organizada de experiências formativas, é, em última instância, individual: dois alunos sentados lado a lado não vivem a mesma jornada, mesmo em uma pedagogia frontal. A discriminação negativa instala-se em grande parte no currículo oculto. Nem todos os alunos recebem a mesma parcela de consideração, de atenção, de estímulo, de calor, de apoio, de amor, de humor, de confiança, etc. E, com frequência, essas diferenças reforçam as desigualdades (PERRENOUD, 1984 e 1993). [...] Se um professor nunca se perguntou com quais critérios trata os pedidos dos alunos, ignorando alguns, levando os outros mais ou menos a sério, ele não domina a parcela de desigualdade que, nas interações didáticas, está relacionada ao simples facto de que ele só ouve de forma regular e real, uma parte de seus alunos e não se dirige a todos do mesmo modo e com a mesma frequência (PERRENOUD, 2001, p. 25-26).

Diferenciar é disponibilizar-se para construir estratégias para trabalhar com os alunos considerados mais difíceis. As incertezas serão uma constante e as receitas não servem aqui. Também a avaliação deve ser diferenciada e essencialmente qualitativa. Mas diferenciar não deverá ser pondo autonomamente todos os semelhantes numa turma alternativa. Isso, em parte, é o que se fez com os currículos alternativos em Portugal (VIEIRA, 2016). Trata-se, antes, de flexibilizar, curricularmente, de forma que o mesmo currículo possa fazer sentido para cada aluno. Perrenoud (2001, p.26-27) dá, mais recentemente, a seguinte definição possível de diferenciação do ensino: “[...] diferenciar é organizar as interações e as actividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele”.

Desta forma, o problema não está nos alunos, nas famílias, nas comunidades, etc. O problema está na escola que tem que se adaptar à nova realidade sob pena de não ser para todos e apenas para a elite mais identificada com a sua cultura hegemónica. Neste sentido, temos que começar a questionar o insucesso da escola na sociedade contemporânea e não apenas o insucesso dos alunos e das suas famílias em responder à forma escolar, pelo que urge, também, uma formação de

professores mais antropológica e intercultural (VIEIRA, 1999) e virada para a investigação das culturas com que se trabalha, apostando no perfil de um professor mediador de culturas e identidades.

O professor é já, por excelência, potencialmente, 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 (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).

Neste sentido, tudo o que classificamos como mediação sociopedagógica, ou mediação escolar é, também, uma mediação sociocultural. A escola contém o social em si (VIEIRA, 2016). As pessoas, professores e alunos, nem sempre se lembram disso mas a escola é um microcosmos da sociedade e é, ela própria, uma das várias 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. Por isso, idealizar uma socialização num caldo de cultura homogéneo é pensar num modelo de formação que não serve para a vida real. Como refere Luíza Cortesão, o papel dos professores de hoje vai muito para além das análises de Bernstein de meros tradutores de um conhecimento traduzido por outrem.

Ao contrário, eles serão *produtores de dois tipos de conhecimento*: o conhecimento (de tipo socioantropológico) *sobre os alunos* com que trabalham, conhecimento esse que utilizam então num outro tipo de produção, muito específico do processo educativo, a do conhecimento elaborado *para os alunos*. Este último consiste na recriação paciente e adequada de materiais e métodos, muito próxima da bricolage de que falam Perrenoud (1996), Correia (1999), etc. Trata-se de um trabalho que vive do conhecimento anteriormente elaborado *sobre os alunos* e que permite produzir agora *para os alunos*. (CORTESÃO, 2000, p.47).

Acrescentaríamos, agora, que muito desse conhecimento tem de ser produzido não apenas *sobre os alunos* mas também *com eles*, privilegiando metodologias participativas e legitimando os etnossaberes.

As etnobiografias como um bom exemplo da mediação intercultural na descoberta de si e dos outros. 1 e 1 = 3

À entrevista como conversa realizada a partir de interesses e discursos do “outro”, assente numa hermenêutica diatópica (SANTOS, 1997), na descoberta de si, ampliação de si e empoderamento de si, a partir de temas ligados à história de vida, temos chamado de entrevista etnobiográfica (VIEIRA, 2003, 2004, 2009). Esta entrevista deixa de ser sobre os outros para passar a ser com os outros. Deixa de haver uma separação e uma disjunção entre entrevistador e entrevistado para haver uma circulação e cruzamento de tais papéis, numa constante redescoberta de dimensões novas de si e dos outros. Trata-se de pensar mais na produção bilateral e relacional de conhecimento do que,

propriamente na obtenção de um conhecimento por parte de um investigador que questiona alguém que sabe de determinada coisa. No final destas entrevistas todos saem transformados, investigador e investigado. Todos questionam os outros e todos se questionam a si mesmos. Todos se comparam e se redescobrem pela comparação, em torno de experiências de vida, tornando-se no que temos designado de 1 e 1= 3. Não $1+1=3$. Não uma adição. Antes uma relação. A conjunção copulativa “e” significa essa interação, essa química que leva à produção de um conhecimento novo no ato da entrevista etnobiográfica, conhecimento que não existia disponível, previamente, no software mental de cada um dos implicados na entrevista etnobiográfica (VIEIRA, 2014). Biográfica porque reflete sobre episódios da vida de cada um; etno porque as perguntas não são construídas aprioristicamente mas, antes, resultam dum questionamento feito a partir das respostas de outrem que são, justamente, o ponto de vista inicial de quem fala.

“Já não sou eu mas outro que mal acaba de começar”, lembra-nos Samuel Butler. Quer dizer, no final deste tipo de entrevistas todos saem transformados no conhecimento e na própria identidade. O eu está inacabado e sai mais completo com a escuta ativa e a discussão de outros pontos de vista. A identidade está em gerúndio e os sujeitos, entrevistador e entrevistado saem com racionalidades alongadas (VIEIRA, 2009). Já não se trata apenas de 1 (o entrevistador) que questiona o 2 (o entrevistado) e que obtém um conhecimento que sendo de um é agora de dois. Trata-se, outrossim, de 1 e 1= 3 porque se gera, com este tipo de entrevista/conversa, um novo conhecimento inexistente anteriormente para cada um dos intervenientes.

A entrevista etnobiográfica, com vista à produção de etnobiografias, surge, assim, como um bom exemplo do que pode ser a mediação intercultural aplicada à compreensão/tradução/(trans)formação de migrantes, de alunos, de portadores de etnossaberes vários ou de qualquer relação entre culturas e identidades diversas (VIEIRA e VIEIRA, 2017). O facto de se verificar que a cultura hegemónica das sociedades ocidentais dá maior importância ao conhecimento transmitido pelas escolas do que ao conhecimento transmitido e (re) apreendido noutros contextos culturais, como é o caso dos etnossaberes, não significa que estes últimos não devam ser, também, estudados para compreendermos a construção das pessoas que vivem, cada vez mais, entre diversos mundos culturais que permeiam as próprias culturas pessoais, reconstruídas numa constante bricolagem identitária (VIEIRA, 2014).

Considerando a Antropologia da Educação como o estudo dos processos educativos ou, mesmo, o estudo de como os humanos aprendem, seja na escola, na família, na rua ou em toda a sua trajetória social (VIEIRA, 2011), bem como, também, o estudo da constante e conseqüente (re)construção das identidades pessoais (VIEIRA, 2009), a pesquisa etnográfica, com recurso não só à observação participante mas, também, às entrevistas etnobiográficas, discutidas anteriormente, surge-nos como algo próximo da bricolagem (bricolage, no sentido de Claude Lévi Strauss e retomado por muitos autores), no sentido da possibilidade da autonomia *versus* um conjunto de imposições dogmáticas. 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).

Afinal, como vimos já, não temos objetos de investigação, mas, antes, sujeitos que, conjuntamente com o pesquisador (antropólogo), acedem a dimensões cognitivas, compreensões de si e dos outros, não passíveis de compreensão isoladamente, isto é, sem a presença do questionador. Por isso, a observação participante não é apenas participante. É participante mas, também, questionadora. O antropólogo aprende, na sua aproximação ao terreno, a fazer perguntas em contexto e, assim, vai realizando entrevistas “como conversas”, de cariz etnográfico e etnobiográfico, produzindo etnobiografias (VIEIRA, 2003, 2009). Os sujeitos entrevistados refletem, também eles, sobre as intenções do inquiridor e sobre si próprios. Não é apenas o investigador que investiga. É também o entrevistado que se pesquisa a si próprio e, em conseqüência, acede a uma dimensão reflexiva que não tinha ainda sido possível antes da interação. Por isso, as entrevistas etnobiográficas (VIEIRA, 2003), conducentes a trabalho com histórias de vida ou com narrativas (auto)biográficas, são um instrumento de pesquisa e, simultaneamente, de

(trans)formação, de (auto)formação de quem é objeto de questionamento dentro da sua própria racionalidade (JOSSO, 2002). Em termos de investigação permitem, entre outras coisas, compreender os incidentes críticos e pessoas críticas (VIEIRA, 1999) fundamentais na formação e incorporação das heterogeneidades culturais de cada sujeito.

A heterogeneidade cultural dos grupos é interiorizada, incorporada, de modo idiossincrático, por parte de cada pessoa nesses encontros. No contexto escolar, cabe ao professor desempenhar o papel de mediador intercultural e sociopedagógico (VIEIRA e VIEIRA, 2017; VIEIRA, 2011 e VIEIRA, 2016) e ajudar o aluno a (re)construir o seu eu intercultural, sem ambiguidades, sem grandes conflitos interiores ou receio de receber da alteridade para si. Como nos deixou bem claro Saint-Exupery, “Sou um pouco de todos que conheci, um pouco dos lugares que fui, um pouco das saudades que deixei e sou muito das coisas que gostei [...]”. Mas, por vezes, num mundo que continua a pensar, a ver e a avaliar em preto e branco, de acordo com lógicas binárias e monistas (VIEIRA, 2009), não é fácil que cada um de nós assuma a multiculturalidade em si, a mestiçagem de si mesmo (VIEIRA, 2014).

Daí a importância do papel do professor, também ele como investigador e etnógrafo da sua própria escola e turma, como antropólogo dos seus alunos, como contributo para a construção também de crianças interculturais, que podendo ser diferentes, possam, no entanto, comunicar-se. Daí que o professor deva interiorizar a mensagem da antropologia da educação e da mediação intercultural e sociopedagógica até ao ponto de sentir-se, ele mesmo, um antropólogo e um mediador. Mas isso exige uma preparação antropológica dos professores, na formação inicial e na formação contínua. Não basta, não é suficiente uma relação professor-aluno empática. É preciso tirar partido da diversidade de contextos, para construir práticas pedagógicas interculturais, pois “a pedagogia intercultural permite sair da alternativa binária e demasiado simplista: novos objetos, novas didáticas” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1990, p. 215-216). A escuta ativa e o diálogo com os alunos permite fazer descobertas várias; permite aceder à construção de si mesmo, permite a (re)descoberta de si mesmo e dos outros, potenciando a auto e a hétero (trans)formação e a construção de pontes diversas entre os etnossaberes e a cultura legítima do Estado-Nação (VIEIRA e VIEIRA, 2017).

O papel da “extensão universitária” como um dos pilares fundamentais das funções universitárias: ensino, pesquisa e extensão/comunicação/ vinculação

Por último, gostaríamos de repensar o papel da extensão universitária como um dos pilares fundamentais das funções universitárias: ensino, pesquisa e extensão / comunicação / vinculação e sua relação com os etnossaberes. A universidade, para inovar, tem de considerar os etnossaberes. Não pode ser inculcadora duma nova ordem de vida, de economia, de cultura... É vulgar ouvirmos falar que as funções da universidade são como que um tripé assente no ensino, na investigação e na extensão. Na verdade, nenhuma destas dimensões pode funcionar isoladamente. Pensemos, hoje, particularmente sobre a extensão veiculada por discursos ideológicos, políticos, didatistas e ávidos de mostrar a aplicabilidade do saber universitário como se de um sistema de vasos comunicantes se tratasse: uma cabeça cheia que despeja conhecimento para mentes vazias para lembrar Michel de Montaigne (séc XVI) ou Paulo Freire (falecido em 1997).

Na Europa emerge o orgulho de reitores e presidentes de universidades e faculdades que, provavelmente, sem saberem muito das diferenças entre conhecimento e processo de conhecer se orgulham discursivamente das suas valências e gabinetes de transferência de conhecimento. Acreditam, piamente, que o conhecimento é produzido, armazenado e, depois, simplesmente, vendido, entregue a comunidades e sociedade para que se atualizem, transformem, modernizem. Autismo e arrogância universitária. Vazio. Vazio discursivo e vazio teórico-desenvolvimentalista. O Desenvolvimento é sempre endógeno, local, regional, nacional... De contrário não o é. Se o “desenvolvimento” é exógeno, entramos no domínio da uniformização e da colonização cultural e

no aumento da dependência, do envolvimento, ao invés do (des)envolvimento e consequente autonomia e empoderamento.

Como dizia Dewey, e referimos atrás, o conhecimento é exterior mas o ato de conhecer, esse é interior e implica um trabalho de apropriação, de autoconstrução sobre um background de saberes e de sentidos. Um trabalho bilateral, de mediação intercultural entre a instituição de ensino e os sujeitos, os grupos e ou as comunidades. De vinculação, portanto, e não de extensão versus recepção. Esta matéria está muito presente em toda a obra de Paulo Freire na ousadia de construir pedagogias da autonomização. Na sua obra de 1969 [Extensão ou comunicação], Paulo Freire já tinha proposto o termo de comunicação como marcando uma dimensão biunívoca, interativa e mediadora, necessária ao desenvolvimento, ao contrário da extensão que remete para relações monistas, mecanicistas, unidirecionais e impositivas. Relações assimétricas de superioridade do saber autoafirmadas por quem entrega e de posturas de inferioridade cultural dos que recebem, uma inferioridade heteroconstruída pelos invasores culturais apetrechados com a neutralidade e objetivismo do neopositivismo incorporados nas fórmulas mágicas de coaching para mudar o mundo com que alguns tecnocratas, engenheiros, gestores e políticos invadem a especificidade da epistemologia das ciências sociais talvez sem darem conta disso. Urge não só mudar as práticas da relação das universidades com a sua envolvente, mas, também, os próprios discursos, de docentes e responsáveis pela gestão escolar, a começar pelo nome das coisas que espelha a filosofia dominante na materialização do referido tripé universitário, adjetivado, cada vez mais, no século XXI, de inovação [à qual chamam de inovação social, confundindo-a com inovação tecnológica].

Considerações finais

Conviver, (con)viver, “Viver com” alguém, é admitir que há um outro que é sempre diferente o que implica competências para o ouvir, compreender, respeitar, ainda que não concordando, seja numa relação de genero, sexo, idade, religião, cultura, professor, aluno, patrão, empregado. Isso implica o domínio saberes vários, uns mais locais, outros mais globais, mas também uma atitude de busca de completude de si com a descoberta do outro, o que passa por uma comunicação intercultural e por uma pedagogia social que vai muito para além da pedagogia escolar, pelo que deve, também, ser aqui desenvolvida e praticada e que aposta no “aprender a viver juntos”.

Embora se tenham dado já alguns passos na dita “escola para todos”, essencialmente discursivos, da passagem do olhar monolítico da estranheza do outro ao olhar plural sobre os públicos da escola, a verdade é que a escola das culturas hegemônicas tem ainda um olhar monolítico que estranha o outro e os seus etnossaberes. Importa compreender como todo o processo educativo é político, pelo que nada que se ensine na escola é neutro, e apostar numa formação antropológica de professores que desperte para um olhar aberto a uma sociedade plural. Aqui a pessoa tem que, não só, estranhar o outro mas, também, entender o outro como fonte de benefício, como potencial de enriquecimento e de aprender a viver com ele. Como lembra Saint Exupéry no seu “Pequeno Príncipe”, o outro deixa de ser um problema para passar a ser um valor positivo de enriquecimento.

Para que ocorra esta passagem da constatação da diferença à aprendizagem da convivência com a alteridade, com todos os diferentes, a mediação intercultural e sociopedagógica surge como uma ferramenta fundamental na construção de terceiras pessoas interculturais, capazes de viajar e comunicar em vários e entre vários contextos socioculturais. O trabalho do professor na construção dessas pedagogias emancipatórias e interculturais, capazes de construir trânsfugas interculturais ao invés de *oblatos* que se ofuscam com a cultura hegemônica do Estado-Nação e se desvinculam dos etnossaberes é deveras fundamental. Assim, é fundamental, apostar na transformação da escola e na formação intercultural dos professores e educadores, o que é completamente diferente do trabalho corretivo que por vezes se pretende fazer aos alunos provenientes das culturas mais minoritárias. Por isso, urge mudar a escola e não limar “as arestas” nos alunos para que caibam no formato da escola monolítica e monocultural. A Escola não só transmite conhecimento (ou medeia conhecimentos) como, também, transmite identidades (às vezes uma identidade monolítica) ou reconstrói, inevitavelmente, identidades. Resta saber se queremos que a escola construa sujeitos

interculturais (Trânsfugas Interculturais) ou sujeitos que renegam a sua cultura de origem (*oblatos*). Neste sentido, vale a pena encerrar com algumas perguntas em vez de avançar com receitas: quando se fala do insucesso escolar em turmas culturalmente heterogêneas estamos perante o insucesso dos alunos ou insucesso da própria escola?

A escola oficial, finalmente, serve para quê? Para ensinar? Para ensinar o quê? E como ensinar todos quando a diferença impera e já não é mais a exceção? Serve para educar? Claro mesmo quando se ensina matérias pretensamente neutras, o que não é mesmo verdade. Para educar, sim, mas educar para que tipo de cidadania? Estas e outras questões não podem escapar ao projeto e missão de uma escola e sua governação. Nesta mudança contam muito todos os docentes, todos os estudantes, seus familiares mas, também, toda a gestão da escola para que haja entendimentos comuns e precisos sobre o que significa a interação da escola com a comunidade. Finalmente, que ganha a sociedade e a própria humanidade com o ensino de uma cultura dominante que ignora os etnossaberes? As respostas serão também muitas e talvez resultem de processos reflexivos e autoformativos que os leitores queiram fazer. Terão cumprido, assim, uma boa missão. As nossas respostas concretas ficarão, desta vez, para os próximos textos a desenvolver.

Referências

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Vers une pedagogie interculturelle*. Paris: INRP, 1990.
- BOURDIEU, P. *Esboço para uma autoanálise*. Lisboa: Ed. 70, 2005.
- BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Paris: Ed. Minuit, 1984.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BRUNER, J. *Actos de significado*. Lisboa: Ed. 70, 1997.
- BRUNER, J. *Cultura da educação*. Lisboa: Ed 70, 2000.
- BRUNER, J. *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D' Água, 1999.
- CORTESÃO, L. *Ser professor: um ofício em extinção?* Porto: Afrontamento, 2000.
- CUNHA, P. *Entre dois mundos. Vida quotidiana de famílias portuguesas na América*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação, 1997.
- FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: FLEURI, R. M. (org.) *Intercultura: Estudos emergentes*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ, 2002, p. 129-150.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. S.Paulo: UNESP, 2005.
- GEERTZ, C. *A Interpretação das culturas*. RJ: Guanabara, 1989.
- GEERTZ, C. *O Saber local. Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- ITURRA, R. *A Construção social do insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990b.
- ITURRA, R. *Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990a.^[1]
- JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.
- MACEDO DE SÁ, S.M.; MACEDO, R. S. *Etnocurrículo, etnoaprendizagem: a educação referenciada na cultura*. São Paulo: Loyola, 2015.

- PATRÍCIO, M. *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.
- PERRENOUD, P. *A Pedagogia na escola das diferenças*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, P. *O Ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- SANTOS, B. Por uma conceção multicultural de direitos humanos. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 1997. pp 11-32.
- VIEIRA, A. e VIEIRA, R. Mediações socioculturais em territórios educativos. In: VIEIRA, R. e outros (Orgs.). *Conceções e práticas de mediação intercultural e intervenção social*. Porto: Afrontamento, 2017. p. 29-56.
- VIEIRA, A. e VIEIRA, R., *Pedagogia social, mediação intercultural e (trans)formações*. Porto: Profedições, 2016.
- VIEIRA, A. *Educação social e mediação sociocultural*. Porto: Profedições, 2016.
- VIEIRA, R. e VIEIRA, A. Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural, *Revista Medi@ções*, 2017. p. 44-56.
- VIEIRA, R. e VIEIRA, A. Fronteiras da identidade, mediação intercultural e trânsitos do self. In: NASCIMENTO, A. BACKES, J. (Orgs.). *Inter/multiculturalidade, relações étnico-culturais e fronteiras da exclusão*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 229-258.
- VIEIRA, R. *Educação e diversidade cultural: notas de antropologia da educação*. Porto: Afrontamento, 2011.
- VIEIRA, R. *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher, 1992.
- VIEIRA, R. Entrevista etnobiográfica: a auto e a heterodescoberta de sentidos. In: *Actas do V Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia: sociedades contemporâneas, reflexividade e acção*, Braga, 2004. p. 72-80.
- VIEIRA, R. *Histórias de vida e identidades*. Porto: Afrontamento, 1999.
- VIEIRA, R. *Identidades pessoais*, Lisboa: Ed. Colibri, 2009.
- VIEIRA, R. Life stories, cultural métissage and personal identities. In: *SAGE Open*, Jan 2014, 4(1), p. 1-13. The online version of this article can be found at: <http://sgo.sagepub.com/content/4/1/2158244013517241>.
- VIEIRA, R. Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos. In: CARIA, T. (Org.). *Metodologias etnográficas em ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 2003. p. 77-96.

*Professor Titular, ESECS.IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria. Escola Superior Educação e Ciências Sociais. Leiria – Portugal. E-mail: ricardo.vieira@ipleiria.pt.

**Professora Adjunta, ESECS.IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria. Escola Superior Educação e Ciências Sociais. Leiria – Portugal. E-mail: ana.vieira@ipleiria.pt.

Recebido em 15/12/2019

Aprovado em 20/12/2019