



## **(Auto)Formação dos profissionais do campo educativo e a construção de éticas plurais em sociedades multiculturais**

**VIEIRA, Ricardo – CIID/IPL**  
**ARAÚJO, Mairce da Silva – VOZES/UERJ/CAPES**

**Palavras-chave:** éticas plurais, formação de professores/educadores sociais, práticas interculturais

### **1. Multiculturalidade e práticas educativas**

Este texto tem como objetivo contribuir para a discussão sobre a formação ética de professores e de educadores sociais, a partir de investigações que abarcam duas realidades: a de Portugal e a do Brasil, realizadas por dois centros de investigação: o CIID – Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s) (Leiria, Portugal); e o VOZES – *Vozes da Educação: Memória(s) e História(s) e formação de professores(as)* (Rio de Janeiro, Brasil).

Separados espacialmente por um oceano, estes grupos articulam-se pela forma como pensam a formação daqueles profissionais – tanto na etapa inicial, como na continuidade formativa – comprometida com um olhar que supera uma formação monocultural, profundamente enraizada nos currículos e práticas escolares portuguesas e brasileiras. Elegendo os cânones da ciência moderna e da cultura hegemónica como critérios únicos de verdade e de qualidade estética (Santos, 2006), tais currículos não têm contribuído para a construção de um horizonte inspirador de éticas plurais, favorecedoras de uma convivência humana multicultural.

O debate sobre o multiculturalismo desafia-nos, hoje, a relativizar cada vez mais as nossas pretensões científicas e éticas, sem, contudo, cair no relativismo (Demo, 2005). Uma vez que toda a ética é um produto histórico, elaborada por um grupo a partir de circunstâncias concretas, para responder a problemas concretos, a própria ideia de uma ética única é incompatível com as diversidades históricas, políticas e sócio-culturais das nossas sociedades. Surge, assim, uma maior ênfase na importância da construção de currículos fundamentados em éticas plurais, que se estendem ao contexto de (auto)formação de professores e de educadores sociais. Os contributos teórico-metodológicos da abordagem biográfica, que inspiram as investigações dos dois grupos, têm demonstrado a fertilidade de “uma dimensão antropológica e simultaneamente ecológica, na formação dos profissionais que intervêm no campo educativo, procurando fomentar pensamentos e práticas interculturais (Vieira, 2009a). Neste texto, pretendemos apresentar alguns resultados parciais encontrados nas nossas investigações, rompendo com a perspectiva da ética única para todos (Changeux, 1999) e assumindo a hermenêutica diatópica (Santos, 1997) como o caminho para a construção da interculturalidade e da cidadania global (Vieira, 2009b) e da possibilidade de concretização da multiculturalidade nos Direitos Humanos, considerados universais.

## **2. Unidade na diversidade: O Vozes<sup>1</sup> e o CIID<sup>2</sup> o diálogo entre dois centros de pesquisa separados pelo Atlântico**

Criado em 1996, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil, o *Núcleo de pesquisa e extensão Vozes da Educação: memória e história das escolas de São Gonçalo – Vozes* – conta, hoje, com dez pesquisadores/as doutores/as, cujas pesquisas dialogam entre si<sup>3</sup>. Comprometendo-se, desde a sua criação, com a “produção de um conhecimento prudente para uma vida decente”, como defende Santos (2006), o Vozes tem destacado as questões éticas como um dos princípios político-epistemológicos das suas práticas de extensão e investigação.

Tendo como objetivo principal contribuir para a reconstrução da memória e da história da educação da cidade de São Gonçalo, a partir da articulação pesquisa-ensino-extensão, temos vindo a afirmar e a defender que é preciso ouvir as vozes da escola para com elas dialogar, já que, historicamente, as escolas e os seus sujeitos – professores, professoras, funcionários e funcionárias, alunos, alunas, pais e mães – não têm sido reconhecidos como principais “narradores e narradoras da sua própria história” .

Ao longo de quatorze anos, foram desenvolvidas diferentes acções investigativas-formativas, buscando constituir espaços de memória, de narração e de formação com alunos, alunas, bolsheiros, professores e professoras, funcionários, funcionárias e dirigentes das escolas gonçalenses, representantes sindicais e representantes do poder público, num permanente diálogo com a cidade de São Gonçalo.

Nesse permanente diálogo com os diferentes sectores sociais externos e internos à comunidade universitária, entendemos estar a contribuir para a construção de novas éticas, questionadoras de uma visão monocultural do saber e do rigor do saber, ainda hegemónica na nossa sociedade, que elegeu a ciência moderna como critério único de verdade, e a Universidade e os seus intelectuais como os legítimos representantes desse saber. À medida que reconhecemos os sujeitos escolares, os representantes sindicais ou

---

<sup>1</sup> <http://www.sr3.uerj.br/resite/pro/consulta2008/mostra.asp?controle=2149>

<sup>2</sup> <http://www.ciid.ipleiria.pt>

<sup>3</sup> <http://www.sr3.uerj.br/resite/pro/consulta2008/mostra.asp?controle=2149>

do poder público como interlocutores legítimos e co-autores no processo de produção de conhecimento, favorecemos o reconhecimento de outros saberes e de outros critérios de rigor em curso nos diferentes contextos e práticas sociais, representantes de uma “ecologia de saberes”<sup>4</sup> (Santos, 2006) que fundamentam a emergência de éticas plurais.

O CIID – Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s), nasceu em 2002, na ESECS – Escola Superior de Educação de Leiria, a partir de um projecto apresentado à FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, que pretendia estudar Leiria na sua identidade compósita: “Identidades e Diversidades da região de Leiria”<sup>5</sup>. Este projecto veio a alargar-se e a originar um centro de investigação do Instituto Politécnico de Leiria, na área das Ciências Sociais, investindo no estudo das identidades enquanto processos complexos, dinâmicos e relacionais<sup>6</sup>. Em termos temáticos, o CIID tem vindo a produzir investigação em torno de três linhas: *comunicação, informação e diversidades; património, turismo e identidade; e trajectórias sociais, multiculturalidade e diversidades*. Esta última tem privilegiado as histórias de vida, as (auto)biografias e as entrevistas etnobiográficas em torno de quatro públicos-alvo: professores, imigrantes, idosos e mediadores socioculturais e sociopedagógicos.

O presente procura objetivar alguns diálogos produzidos nessa parceria e nos vários intercâmbios Brasil-Portugal e Portugal-Brasil, já materializados em congressos, livros<sup>7</sup>, artigos vários e num pós-doutoramento.

### **3. De que escola e de que sociedade falamos?**

---

<sup>4</sup> A “ecologia dos saberes” é uma alternativa epistemológica, proposta por Boaventura Sousa Santos, como parte de uma “sociologia das ausências”, que visa colocar em questão a lógica metonímica da monocultura do saber e do rigor científico, a partir da identificação de outros saberes e outros critérios de rigor presentes em contextos e práticas sociais.

<sup>5</sup> Veja-se o livro *Pensar a Região de Leiria*, organizado por Ricardo Vieira, publicado pela Afrontamento, em parceria com o projecto Identidades e Diversidades: as linhas com que se cosem as pertenças”.

<sup>6</sup> Para mais informações, consulte: <http://ciid.ipleiria.pt/>

<sup>7</sup> Veja-se, a título de exemplo, o livro resultante do III Seminário do grupo Vozes: BRAGANÇA, I.; ARAUJO, M.; ALVARENGA, M.; MAURÍCIO, L. (Orgs.) (2007). *Memórias, Histórias e Formação de Professores*, Rio de Janeiro: Vozes/UERJ, com textos de investigadores do Vozes e do CIID.

Uma introdução sobre o Brasil, que comece por confrontar os seus índices de universalização do ensino básico com o desempenho escolar, ajuda-nos a apontar os desafios que enfrentamos numa Faculdade de Formação de Professores<sup>8</sup> comprometida com a produção de uma sociedade mais democrática. No final da primeira década do século XXI, uma percentagem de 97,6% das crianças de 7 a 14 anos frequenta a escola; contudo, 2,1 milhões dessas crianças<sup>9</sup>, embora integrem a escola, continuam *analfabetas funcionais*. Dominam as habilidades básicas da leitura e da escrita, mas não são capazes de utilizar essas habilidades nas suas vidas quotidianas. Isto significa que a democratização do acesso à escola não representou uma real democratização do acesso ao saber e à cultura letrada.

Em Portugal, embora se tenha registado uma queda no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), cabendo-lhe, segundo o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a 17ª posição entre os Estados-membros da União Europeia, a taxa de escolarização bruta (combinada dos ensinos primário, secundário e superior) atinge os 89,8%. Da mesma forma, a sociedade portuguesa viu aumentar a taxa de alfabetização de adultos no espaço de um ano (entre 2004 e 2005), de 92% para 93,8% (PNUD 2007/2008)<sup>10</sup>.

No que respeita a relação exclusão social/exclusão escolar, “um acesso mais democrático a níveis cada vez mais elevados de escolarização é concomitante com desigualdades sociais mais acentuadas” (Canário, 2000:128). Por outras palavras, a escolarização não tem cumprido uma das suas promessas: a melhoria de vida da população. O desemprego em massa tem sido uma das variantes do progresso tecnológico e do aumento de produtividade. Na modernidade, o aumento da capacidade de produzir riquezas não tem traduzido a capacidade de extinguir a pobreza – ao contrário, parece contribuir para acentuá-la.

É no contexto dessa nova correlação sociedade-escola que Canário afirma: “a escola não é, hoje, a mesma escola do período dos “trinta gloriosos”, nem a escola republicana do princípio do século [...] a escola passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se, actualmente, num contexto de incertezas” (idem:130).

---

<sup>8</sup> <http://www.uerj.br/modulos/kernel/index.php?pagina=73>

<sup>9</sup> IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) - <http://www.ibge.gov.br/home/>

<sup>10</sup> Relatório disponível em: [http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_20072008\\_PT\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_PT_complete.pdf)

A “escola das certezas” remete-nos para a primeira metade do séc XX e para o seu papel de preparação do cidadão para a inserção na divisão social do trabalho. É a escola pensada/desejada como um instrumento de ascensão social, isenta de responsabilidades na produção de desigualdades sociais. A “escola das promessas” representa “a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas”, fortalecendo-se no período posterior à segunda guerra mundial, quando a expansão quantitativa dos sistemas escolares na Europa começa a alimentar as promessas de desenvolvimento, de mobilidade e de igualdade social. A “escola das incertezas”, contudo, nasce do malogro dessas promessas e das denúncias da sociologia da educação, nos anos 70 do século passado, quando se coloca a nu o efeito reprodutor das desigualdades sociais desempenhado pelo sistema escolar.

É no contexto da “escola das incertezas” que investigamos e percebemos o quotidiano escolar como um espaço de tensão entre conhecimentos-regulação e conhecimentos-emancipação. Entendemos que, se já não há lugar para as certezas ingénuas de que a escola garante a formação do cidadão para a sua inserção no mercado de trabalho, ou para as promessas de que, por si só, a escola consegue promover o desenvolvimento, a igualdade, a mobilidade social, como um lugar de “incertezas”, a escola permite-nos pensá-la na sua complexidade: como espaço de regulação/ exclusão, mas também de produção de alternativas à regulação/dominação.

#### **4. Construindo um diálogo entre pesquisas do Vozes e do CIID**

A pesquisa “Alfabetização, Memória e Formação de Professores”, coordenada por Mairce Araújo, encontra-se articulada com o Vozes e tem sido desenvolvida desde 2004. Durante tal período, temos construído parcerias com diferentes escolas da rede pública de São Gonçalo e socializado as nossas discussões em diferentes espaços académicos. Concebemos, nas nossas investigações, o quotidiano escolar como espaço-tempo de tensão entre conhecimentos e práticas de regulação e emancipação e, também, como *locus* privilegiado de circulação e resgate de saberes, histórias e memórias, bem como de preservação e (re)criação da cultura local.

Privilegiamos uma metodologia de investigação-formação (Josso, 2002) que vê a investigação como uma prática de formação e faz das práticas de formação instrumentos de investigação (Araújo, Perez, Tavares, 2009), buscando constituir *no e com* o quotidiano escolar um movimento colectivo de acção-reflexão-acção,

envolvendo professoras em formação inicial do Curso de Pedagogia e professoras já actuantes da rede pública em formação continuada. Da mesma forma, trazemos essas reflexões para o espaço académico, durante o período de aulas, exercitando com os/as futuros/as docentes uma *escuta sensível* (Barbier, 1992), que percebe a relação Universidade-Escola como uma via de mão dupla na qual os conhecimentos circulam do interior da universidade para a escola, mas, também, do quotidiano escolar para a universidade.

O diálogo pretendido no presente trabalho envolve o projecto de investigação “Novos papéis sociais na escola: o mediador sócio-escolar e a construção duma escola aberta às diferenças”<sup>11</sup>, integrado no CIID e coordenado por Américo Peres e Ricardo Vieira, contando com o trabalho dos investigadores Ana Vieira e Cristóvão Margarido e com a colaboração das bolsistas de investigação Tânia Coelho e Tânia Silva.

O referido projecto toma, como ponto de partida para suas reflexões, as crescentes solicitações que se colocam, desde as últimas décadas, quanto às funções e aos papéis que se esperam cumpridos e/ou assumidos pelos docentes: “educadores, bons transmissores de conhecimento e de valores, instrutores, animadores, mediadores entre a escola, a família e a comunidade”<sup>12</sup>, entre outros, e questiona as possibilidades reais de os docentes poderem assumi-los, a sós ou, pelo contrário, conjuntamente com profissionais sociais capazes de desempenhar as necessárias funções de mediação sociopedagógica.

Neste contexto, a investigação propõe-se ouvir as escolas da região de Leiria, procurando perceber se existe, ou não, uma necessidade de formação e inclusão, na escola, de outros profissionais para além dos professores, que possam trabalhar as situações conflituosas e/ou de exclusão que se apresentam em contexto escolar. A metodologia utilizada, de carácter qualitativo e etnográfico, engloba entrevistas abertas, entrevistas como “conversas” e entrevistas etnográficas (Vieira, 2003); depoimentos de directores pedagógicos, professores, psicólogos, pais e alunos, de forma a compreender como são concebidas, pelos diferentes actores sociais, as novas práticas educativas e sociais.

Além da equipa de investigadores que integram o projecto em questão, os alunos que cursam as disciplinas coordenadas por Ricardo Vieira têm vindo a ser convidados a

---

<sup>11</sup> [http://ciid.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2009/07/ipl\\_mediacaoescolar.pdf](http://ciid.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2009/07/ipl_mediacaoescolar.pdf)

<sup>12</sup> Fonte: [http://ciid.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2009/07/ipl\\_mediacaoescolar.pdf](http://ciid.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2009/07/ipl_mediacaoescolar.pdf)

participar mais activamente nesta pesquisa. Neste âmbito, alguns destes futuros profissionais têm contribuído, em colaboração com o CIID, com a realização de entrevistas e de reflexões teóricas sobre as informações recolhidas.

## **5. A mediação sociopedagógica como caminho para a construção de uma escola intercultural**

O diálogo com o projeto de investigação “Novos papéis sociais na escola: o mediador sócio-escolar e a construção duma escola aberta às diferenças”<sup>13</sup>, tem-nos permitido ampliar a discussão sobre a importância da pesquisa no processo de (auto)formação dos profissionais do campo educativo.

Uma primeira interlocução com as nossas experiências investigativas realizadas no Brasil nasce justamente desse envolvimento dos alunos no seu processo de formação inicial com a pesquisa.

Como base para a discussão, tivemos em conta uma entrevista sobre a importância da presença de assistentes sociais na escola, realizada por um grupo de alunas do Curso de Licenciatura em Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.

A entrevista dada por duas assistentes sociais, também ex-alunas do referido curso de Serviço Social, trouxe-nos algumas pistas para pensarmos a questão da (auto)formação, numa perspectiva cúmplice de inúmeras pesquisas que defendem a formação de professores enquanto pesquisadores.

Na década de 60, John Elliot divulgou a ideia do professor como pesquisador, rompendo com a concepção da docência como uma simples reprodução e execução do conhecimento. Paulo Freire, com sua crítica à educação bancária e a defesa pela relação dialógica entre ensinar e aprender, ofereceu igualmente um arcabouço para pensar a docência enquanto acto criativo. Stenhouse (1981) contrapôs-se a uma concepção de currículo fundamentada na racionalidade técnica e propôs um currículo como processo. Schön (1992) defendeu o movimento acção-reflexão-acção como caminho para a produção do conhecimento.

Apesar do contributo de todas estas concepções, ainda se mantém hegemónico, no campo da educação, um estatuto de pesquisador/a concebido como aquele que produz conhecimento para as/os professores/as das Universidades ou das Instituições de

---

<sup>13</sup> [http://ciid.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2009/07/ipl\\_mediacoescolar.pdf](http://ciid.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2009/07/ipl_mediacoescolar.pdf)

Pesquisa. Às/aos professoras/es, especialmente da Escola Básica, tem sido reservado, na maioria das vezes, o papel de consumidores/as destas teorias.

Zaccur e Esteban (2002) defendem que a estranheza provocada pela identificação professor-pesquisador é fruto de uma concepção positivista do conhecimento, que faz a cisão entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer, como se a docência fosse o espaço da aplicação prática e a pesquisa fosse o espaço da elaboração teórica.

Contudo, no exercício da prática quotidiana, o/a professor/a depara-se com situações que o/a desafiam a buscar soluções e a procurar alternativas. Neste movimento de investigação e reflexão sobre a prática, novos conhecimentos são produzidos, caracterizando o que Freire (1999) denominou de natureza pesquisadora da prática docente.

Tal exercício investigativo pode igualmente ser identificado no relato sobre a prática feito pela assistente social na sua entrevista:

“[...] [o] facto de termos estagiado aqui [...] permitiu-nos conhecer um bocadinho o terreno e as problemáticas, então aquando da candidatura baseámo-nos muito nos nossos três meses de estágio [...] todos os dias, praticamente, vão professores bater à porta fazendo sinalizações novas, quer dizer... ‘neste caso específico o que é que eu posso fazer’, não é? Ou temos algo já em mente devido à experiência de estágio, ou... mas todos os dias, todas as semanas, vão-nos aparecendo novos casos.

(extracto de entrevista a uma assistente social que trabalha em contexto escolar)

Diz a assistente social: “todos os dias, todas as semanas vão aparecendo novos casos”. *Casos*, diríamos nós, que também requerem o mesmo movimento de investigação e de produção de conhecimento que caracteriza a natureza pesquisadora docente. Situações-limite que desafiam os técnicos de intervenção social a *abrir as gavetas* dos conhecimentos teóricos, tantas vezes *trancados* durante o curso de formação inicial, para, olhando a realidade, encontrar novas formas de actuação sobre ela.

Indagar-se sobre as questões que a realidade apresenta é bastante diferente de consultar um “manual do assistente social nas escolas” que aponte uma resposta para cada problema. Implica mergulhar no quotidiano – quer seja o escolar ou o do aluno – e fazer uso das teorias como instrumentos para construir, junto dos professores, alunos e comunidade, caminhos mais potencializadores para todos.

“[O] facto de termos estagiado aqui [...] permitiu-nos conhecer um bocadinho o terreno e as problemáticas”, mas “todos os dias, praticamente, vão professores bater à porta fazendo sinalizações novas”. Novos desafios aparecem a cada dia...O depoimento da assistente social traz a confirmação do quotidiano escolar como *locus* de desafios, de colocação de problemáticas e, conseqüentemente, de produção de conhecimento e de construção de alternativas às situações que se colocam ininterruptamente.

Noutra passagem da entrevista, surge o profissional que se questiona, que levanta questões: um profissional em processo de (auto)formação:

“Eu não tenho aqui nenhum botão que possa fazer *off*, é impossível. Estávamos numa reunião, e havia uma pessoa que dizia que nós tínhamos de desligar! Pois, mas isso não é assim! Eu acredito que haja uma diferença entre o bom profissional e o mau profissional. O bom profissional é, se calhar, aquele que vai pensar nos problemas, e que vai tentar encontrar soluções para eles. O mau profissional é aquele ignora o problema: ‘isto não é comigo, agora entendam-se!’. É assim, os problemas dos jovens afectam-nos sempre, é impossível não ir para casa a pensar em A, B ou C, aconteceu isto ou aquilo; é impossível não ir para casa a pensar ‘o que é que eu vou fazer com aquele miúdo?!’, é completamente impossível! É assim, nós entregamo-nos um bocadinho ao projecto, também vivemos isto intensamente! Não é carregando ali no *off*, como dizia, que vamos conseguir resolver os problemas!”

(extracto de entrevista a uma assistente social que trabalha em contexto escolar)

A afirmação da assistente social, “*Eu não tenho aqui nenhum botão que possa fazer off, é impossível. Estávamos numa reunião, e havia uma pessoa que dizia que nós tínhamos de desligar*”, quase em tom de uma auto-reflexão em voz alta, permite-nos perceber a (auto)formação em processo. A entrevistada dialoga possivelmente com um momento da sua formação, no qual é orientada a distanciar-se dos problemas e desafios quotidianos com o intuito de aperfeiçoar sua prática. Porém, discorda dessa orientação, (re)elaborando os seus referenciais teórico-práticos, a partir da reflexão sobre as experiências vividas. “*Não é carregando no off que vamos resolver os problemas!*” – assume-se, assim, como profissional que recusa ser mera aplicadora de métodos descritos nos manuais, para se constituir como sujeito de sua prática, capaz de ser empática com o problema dos outros, tendo dificuldade em se distanciar por completo dos contextos profissionalmente vividos.

Que efeitos formadores provocam, por sua vez, essas reflexões nas entrevistadoras, profissionais em processo de formação inicial? A resposta a esta

questão remete-nos a um outro tópico importante para esta discussão: o carácter formador que se estabelece entre entrevistadas e entrevistadoras, especialmente considerando a troca entre uma profissional já actuante no seu campo de formação e profissionais ainda em processo de formação inicial. Nesse “aprender com a prática”, tanto entrevistadas como entrevistadoras se modificam (Vieira, 2003). As primeiras, ao serem desafiadas a reflectir sobre o próprio quotidiano para responder às questões que lhes são propostas; e as segundas, por “tomarem contacto” com a realidade da escola através de um ângulo diferente do apresentado a partir das teorias em estudo: o olhar de quem vive e (re)constrói esse quotidiano.

Nesse sentido, envolver as alunas na pesquisa que busca reflectir sobre “novos papéis sociais na escola: o mediador sócio-escolar e a construção duma escola aberta às diferenças” possibilita que as mesmas possam viver a experiência de estar inseridas num processo de produção do conhecimento e não apenas de consumo do conhecimento já produzido, investindo num processo de formação, ainda em fase inicial, que reconhece os profissionais do campo educativo como sujeitos do conhecimento e não apenas como depositários de um leque de teorias para serem aplicadas na realidade.

É com essa perspectiva de formação que temos trabalhado também no Brasil – grupo Vozes, tanto no nosso Curso de Formação de Professores, como nas nossas práticas investigativas. A reflexão seguinte, extraída de um relatório final de estágio da UERJ, elaborada por um grupo de alunas, confirma isso:

“Apesar de nossa inserção nesta Instituição Escolar ter ocorrido via estágio, não nos denominamos como “meras estagiárias” (aqueles que aprendem o ofício através da observação) e sim como professoras-pesquisadoras que refletem a prática, extraíndo da teoria suportes para compreender as situações vividas. Acreditamos que um *projeto significativo* é aquele que valoriza os saberes de todos os envolvidos e estimula a construção de conhecimentos, através de problematizações e conexões com as diversas áreas do conhecimento, são esses projetos que pretendemos recuperar.

(Curso de Pedagogia, Estágio Supervisionado, 2007, relatório final)

## **6. DIÁLOGOS FINAIS**

No nosso entender, as reflexões aqui apresentadas, querendo colocar em diálogo experiências por nós vivenciadas no Brasil e em Portugal, reafirmam a fertilidade da abordagem biográfica para a formação dos profissionais do campo educativo. Muito mais do que trazer respostas de como deverão agir numa ou noutra situação, as nossas

pesquisas mostram a importância de reconhecer não só os professores como, também, os demais agentes que compõem a comunidade escolar como interlocutores legítimos na produção de uma escola que, aberta às diferenças, possa encontrar no diálogo entre as culturas o cimento para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e intercultural.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ARAÚJO, M. S., PEREZ, C. L. V., TAVARES, M. T. G. (2009). “Alfabetização Patrimonial: uma ferramenta teórico-prática para a formação de professor@s” In *Memórias e patrimônios: experiências em formação de professores*. Rio de Janeiro: ASDUERJ.

BARBIER, R. (1992). *A escuta sensível em educação*. Caxambu: Revista da Anped.

BRAGANÇA, I.; ARAUJO, M.; ALVARENGA, M.; MAURÍCIO, L. (Orgs.) (2007). *Memórias, Histórias e Formação de Professores*, Rio de Janeiro: Vozes/UERJ.

CANÁRIO, R. (2000). “Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social” In *Revista de Educação*, Lisboa, v. IX, n. 1, p.125-135, 2000.

CHANGEUX, J. P. (Dir.) (1999). *Uma Mesma Ética Para Todos?* Lisboa: Instituto Piaget.

FREIRE, P. (1978). *A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1992). *A pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra.

JOSSO, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

SANTOS, B.S. (1997). “Por uma concepção multicultural dos Direitos Humanos”. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 48, pp. 11-32.

SANTOS, B. S. (2006). *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento.

SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

VIEIRA, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades, Professores e Interculturalidade*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento.

VIEIRA, R. (2003). “Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos”. In TELMO H. C. *Experiências etnográficas em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

VIEIRA, R. (2009b). “Entre o particular e o universal: a escola e a construção da cidadania Glocal”. In SANCHEZ , M. F. (Org.). *A escola como espaço social - leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora, pp. 23-34.

VIEIRA, R. (2009a). *Identidades Pessoais: Interações, campos de possibilidades e metamorfoses culturais*. Lisboa: Edições Colibri.