

# DA MULTICULTURALIDADE À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: A Antropologia da Educação na Formação de Professores\*

Coordenador do Curso de Mestrado em Antropologia Social, Universidade de Aveiro  
**Ricardo Vieira\*\***

*Este texto dá conta duma proposta antropológica para uma formação de professores mais reflexiva. A antropologia surge aqui como uma ciência privilegiada para a construção duma educação intercultural, e para a formação pessoal e social dos professores, agentes do processo educativo em sociedades multiculturais.*

## 1. O processo educativo

*Já não sou ateniense nem grego,  
mas sim um cidadão do mundo.*

*Sócrates*

Etimologicamente, educar significa «conduzir pela mão», ou, por outras palavras, levar a atingir um fim, um objectivo pré-estabelecido. O educando é idealizado pela ideologia vigente, e, na prática, pretende-se enformá-lo pelo sistema educativo, através

\* Este texto foi desenvolvido a partir de um capítulo da minha tese de doutoramento em Antropologia Social, apresentada no ISCTE, subordinada ao tema «Educação, Iradição e Mudança: Histórias de Vida, Práticas e Representações Sociais», orientada pelo Prof. Doutor Raúl Iturra, a quem aqui quero expressar um agradecimento especial pela empatia e apoio dispensados à minha aprendizagem de investigador nos últimos dez anos.

\*\* Mestre em Antropologia Social e Sociologia da Cultura. Doutor em Antropologia Social. Professor coordenador da Escola Superior de Educação de Leiria e Prof. convidado da Universidade de Aveiro.

da instituição formal, que tem sido por excelência a escola. Mas, todas as aprendizagens inscritas no curso da vida de um indivíduo começam muito antes da entrada na escola e a criança quando aí ingressa, chega preparada e treinada mais para determinados fins e em determinados saberes (Benavente, et al, 1987; Iturra, 1990a e b; Vieira, 1992).

Por isso, também os códigos linguísticos dos alunos que chegam à escola são muito diferenciados. A aculturação que sofrem com a linguagem da escola tem, contudo, sofrido diversas interpretações. Por um lado, é mais ou menos consensual que crianças provenientes de culturas linguisticamente distantes dos códigos da cultura escolar têm menos sucesso na escola que as que provêm da classe média. Por outro lado, «*não há qualquer prova firme de que as diferenças de linguagem estejam casual e directamente relacionadas com diferenças de capacidade intelectual*» (Stubbs, 1987: 59).

Neste domínio educacional, um dos autores mais conhecidos e muito reproduzido na formação de professores em Portugal é, sem dúvida, Bernstein (1978). Em particular, a sua obra parece remeter na mente dos docentes que tenho estudado<sup>1</sup>, quase e só apenas para os conceitos de código restrito e código elaborado que se retiram da fundamentação teórica e empírica dos primeiros trabalhos de Bernstein. São conceitos que parece terem entrado no folclore profissional de alguns professores (Stubbs; 1987) e que são manipulados e correlacionados tantas vezes pervertidamente. Designadamente, «*o trabalho de Bernstein foi usado, por exemplo para apoiar a afirmação simplista de que o fracasso escolar é fracasso linguístico*» (Stubbs, 1987: 77) e, efectivamente, não me parece que tenha sido isto que o professor de sociologia da educação da Universidade de Londres tenha que-

<sup>1</sup> Na investigação que realizei para a tese de doutoramento, a que me referi anteriormente, estudei nove professores em profundidade e deles construí histórias de vida que analisei para compreender o eu pessoal que habita na racionalidade do professor.

rindo dizer Antes sim, remete, a meu ver, para um êxito maior ou menor na apropriação de significados locais/particularistas ou, ao invés, globais/universalistas:

*Podemos generalizar [ ] e dizer que certos grupos de crianças, através das suas formas de socialização, estão orientadas para receber e oferecer significados universalistas [código elaborado] em certos contextos, ao passo que outros grupos de crianças estão orientados para significados particularistas [código restrito]*

*[ ] Ora, quando consideramos as crianças na escola, vemos que é provável que existam dificuldades. Porque a escola se ocupa necessariamente da transmissão e do desenvolvimento de ordens de significação universalistas (Bernstein, 1982. 26)*

Mas é verdade que o processo de ensino-aprendizagem na escola, com as suas «meta-linguagens», impõe-se hegemonicamente não só aos alunos de culturas com pouca proximidade com a escrita e a leitura, e, também, às suas famílias, construindo não só o insucesso e uma avaliação pela negativa, como também uma consciência de não ser capaz. Para subir os patamares da escada do saber escolar, a criança fica assim no dilema de se transformar em «pouco escolarizado», «com poucas habilitações literárias», ou «reprovado», a via mais fácil para a sobrevivência do seu próprio eu cultural e tantas vezes do seu próprio grupo doméstico – fugir da escola para trabalhar a terra<sup>2</sup> – ou então, em se deixar e conseguir construir como oblato<sup>3</sup>, o que implica a perda da sua memória e a adulteração da sua mente cultural<sup>4</sup>:

<sup>2</sup> Metáfora pedida de empréstimo à obra de Raúl Iturra, 1990a

<sup>3</sup> Do latim *oblatus*. Nome que se dava ao leigo que se oferecia para prestar serviços num convento; indivíduo que os pais dedicavam ao serviço de Deus (Dicionário de Língua Portuguesa 1981, Porto Editora). Aplico o conceito de Oblato às pessoas que rejeitam as origens socioculturais. É um possível resultado do processo de transfusão cultural.

<sup>4</sup> Conceito criado por Raúl Iturra (1990a e b)

*Alternativamente, a estrutura de significações da escola é explicada aos pais e imposta – e não integrada – à forma e ao conteúdo do seu mundo. Introduce-se progressivamente um hiato entre a criança como membro de uma família e de uma comunidade, e a criança como membro da escola. De qualquer das formas espera-se que a criança, e os pais também, abandonem à porta da escola. Porque, por definição, a sua cultura é carenciada e os pais são inadequados tanto na ordem moral como nas inaptidões que transmitem (Bernstein, 1982: 22)*

A questão não é, portanto, só motivacional, é também cognitiva. É facto que Bernstein refere que não há nada num dialecto, enquanto tal, que não permita que a criança interiorize e aprenda o uso dos significados universalistas. Diz-se que a criança não está à vontade no mundo educativo: «*Se a professora tem de dizer continuamente, «repete lá isso, minha querida, não compreendi», a criança pode acabar por não dizer nada»* (Bernstein, 1982: 29). Mas, o problema da hecatombe de algumas crianças no processo educativo escolar não é só da motivação que está ausente quando presentes num contexto estranho. O problema é também uma questão de mente cultural. Passa também pela uniformidade do próprio contexto escolar – monocolor e monocultural.

É portanto a escola que tem também que mudar. É verdade que Ana Maria Domingues, *et al*, na obra que organizaram sobre a teoria de Bernstein, dizem que, «*as crianças da classe trabalhadora mais baixa estão em crucial desvantagem, o que não significa que crianças, famílias e comunidades devam ser vistas como sistemas deficitários patológicos e as suas formas de consciência como patológicas ou, no melhor dos casos irrelevantes»* (1986: 8). Mas, há que ir um pouco mais longe com a mudança da escola e a formação de professores, para que se construam pontes com os diversos contextos de aprendizagem que não podem ser reduzidos e classificados apenas de produtores de códigos linguísticos restritos. Eles são também muito heterogéneos e multiculturais, logo, não passíveis de se reduzirem a uma única sintaxe e catego-

ria de pensamento oposta à da cultura dominante veiculada pela escola. A escola tem, assim, que enveredar por um processo educativo intercultural e Bernstein não me parece tirar esta conclusão, muito embora nos seus trabalhos mais recentes já não defenda a relação directa que tinha estabelecido entre a classe social «de quem fala e os códigos que emprega» (Stubbs, 1987: 70)

Assim, tanto a educação escolar como a educação doméstica correspondem a construções sociais do petiz, que não obedecem necessariamente a determinismos e a parâmetros universais, mas antes, são pautadas pelas condições e ambições dum determinado contexto específico. E *«não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da acção educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra»* (Freire, 1974b: 7).

Hoje, se a Reforma do Sistema Educativo Português aponta para a formação de cidadãos com aptidões e competências fundamentais para aprender, *«capazes de se auto formarem e orientarem continuamente a sua própria educação, tentando desenvolver a aptidão e o desejo de aprender»*, também é verdade que num passado não muito distante, institucionalmente, e hoje, ainda que oculta e marginalmente, a tónica é posta muito ainda no binómio transmissão/reprodução, memorização de conteúdos mesmo que obsoletos funcionalmente, e, ainda, na inculcação de valores. Trata-se fundamentalmente dum ensino nominalista. Ao invés de se estimular o desenvolvimento da expressividade do ser humano, o processo educativo escolar, caía e cai por vezes naquilo a que Paulo Freire chamou de educação bancária em que *«o educador substitui a expressividade pela doação de expressões que o educando deve ir “capitalizando” Quanto mais eficientemente o faça tanto melhor educando será considerado»* (Freire, 1977: 30):

*Em tal prática, os educadores são os possuidores do conhecimento, enquanto os educando são como se fossem «vasilhas vazias» que devem ser*

*enchidas pelos depósitos dos educadores. Desta forma, os educando não têm que perguntar, questionar, desde que a sua atitude não pode ser outra senão a de receber, passivamente, o conhecimento que os educadores neles depositaram (Freire, 1977: 123)*

Mas, se falamos de processo educativo, há que admitir que pelo menos teoricamente ele implica não só o ensino, mas também a aprendizagem:

*Haveríamos de ridicularizar um negociante que dissesse ter vendido qualquer quantidade de mercadorias, embora ninguém tivesse comprado nenhuma. Entretanto, há talvez professores que pensam ter realizado um bom dia de trabalho educacional sem levar em conta o que os seus alunos aprenderam. Entre ensino e aprendizagem há a mesma equação exacta que entre comprar e vender (Dewey, 1933: 35)*

De maneira geral, os dicionários não distinguem claramente os conceitos de educação, ensino e aprendizagem. Para o dicionário de Língua Portuguesa<sup>5</sup>, por exemplo, educar, ensinar e aprender têm um denominador comum – a ideia de instruir. Assim, em **educar** temos: ministrar a educação, *instruir*; em **ensinar** temos: educar, ministrar conhecimentos, *instruir sobre*; e em **aprender** temos: adquirir conhecimento, *instruir-se*. Há efectivamente algumas diferenças, pelo menos na ênfase colocada diferentemente no sujeito e no objecto mas os conceitos não ficam precisos. Também o ensino pode ser processado segundo várias metodologias: orientação indirecta, no caso de se recomendar ao aluno que leia determinado artigo, ou quando se diz: *«leia tudo o que encontrar sobre multiculturalidade»*; orientação estruturada e dirigida quando o professor acompanha passo a passo as actividades dos alunos sem lhes dar espaço de manobra (cf. Kuethe, 1978). Mas, como recorda Raúl Iturra,

<sup>5</sup> Dicionário da Porto Editora, 5ª edição

[ ] toda a criança quer aprender. Até porque ganha com isso a aprovação dos adultos que a rodeiam. Mas, mais importante que isso, porque ao aprender entende o que se passa em torno de si. O processo educativo é, em consequência, mais amplo do que é o ensino em instituições especializadas (Iturra, 1994: 40)

Contudo, embora a aprendizagem esteja presente em todas as culturas, já a relação ensino-aprendizagem, tal qual é vista na sociedade moderna, em que há uma divisão especializada entre quem ensina e quem aprende, não é efectivamente universal. A própria escola enquanto instituição laica e recomendada para todos é coisa nova. Claro que desde a idade média que em Portugal e, de resto, na Europa, se podia buscar a aprendizagem das letras e do pensamento reflexivo nos conventos e ordens religiosas. E aí, essa relação entre o adulto que orienta e ensina, e o petiz que ouve, segue o mestre e com ele aprende, vendo e fazendo, é já mais antiga. Contudo, os saberes mais valiosos não passavam sempre pela escrita. A aprendizagem fazia-se nos contextos da vida, onde o aprendiz vivia, convivia e aprendia com o mestre, sem que este se preocupasse em sistematicamente passar o conhecimento pelas palavras e pela abstracção (cf. Rousseau, 1990 [1972]). Vivia-se enquanto se aprendia e aprendia-se enquanto se vivia (Freire *et al.*, 1983).

«É claro que todo o grupo social, como condição da sua continuidade, precisa de transmitir à geração seguinte a experiência acumulada no tempo» (Iturra, 1994: 29). Mas essa reprodução sócio-cultural parece ser mais baseada na aprendizagem do que no ensino, para usar ainda essa dicotomia que se quer dialéctica, tão bem pensada e explicitada por Raúl Iturra (1994). Como o autor refere a propósito da transmissão cultural e do processo educativo entre os primitivos, «a ausência da escrita na vida quotidiana coloca um forte peso no desenvolvimento de estruturas mentais porque não têm depois um texto onde ir lembrar o que fazer quando a memória se esgota ou a conjuntura muda e

*fornece outros contextos* (ibid.: 33) Este exemplo serve para lembrar como há efectivamente diferentes estilos cognitivos e de aprendizagem.

Dizia, atrás, se a aprendizagem está de facto presente em todas as sociedades, os estilos de aprendizagem diferem, efectivamente. No grupo doméstico, como dizem os antropólogos, ou na família em geral, como preferem os cientistas da educação, o ensino e a aprendizagem ocorrem dentro do contexto. Nas nossas escolas portuguesas, o modo predominantemente usado está fora do contexto. Quando, por exemplo, a matemática se dedica ao estudo de algoritmos, acontece uma aprendizagem descontextualizada (no caso em que há efectivamente aprendizagem, porque pode também não chegar a haver) com a resolução de cada exercício isolado dos problemas reais.

No Brasil e na Inglaterra, Teresinha Nunes (cf. Carraher, 1991), tem colocado brilhantemente a questão da resolução de problemas como uma necessidade a introduzir na escola, para se passar a uma matemática formalista e predominantemente de cálculo escrito e abstracto, a uma matemática que parta dos quotidianos dos alunos e das suas formas orais de matematizar. Para ela, a matemática é uma disciplina com conotação negativa porque alguns alunos não encontram na disciplina a relação com os modelos matemáticos que têm da sua própria experiência de vida. Vale a pena perceber uma investigação que Teresinha realizou em feiras onde crianças desfavorecidas frequentemente exercitavam os seus próprios modelos matemáticos.

As crianças utilizavam uma matemática oral que lhes permitia resolver correcta e rapidamente os problemas colocados pelo negócio da feira. Esses modelos matemáticos foram-lhes transmitidos pelos pais e elas aprenderam-nos rapidamente, pela necessidade de os pôr em prática e com sucesso. É que, caso contrário, teriam prejuízo.

Na escola, pelo contrário, os alunos têm um modelo de resolução que lhes é transmitido pelo professor, e que é resolvido no



papel, de modo abstracto e, por vezes, com grande dificuldade. A hipótese de Teresinha é que as crianças são capazes de resolver situações práticas, mentalmente, mas não são capazes de o fazer no papel. A mesma criança, na escola, pode chegar a um resultado improvável, isto porque o método utilizado é diferente, resolve-se seguindo determinada fórmula e não há muito o hábito dos alunos avaliarem se a solução encontrada é razoável ou não.

Tanto para somar e subtrair, multiplicar e dividir, os alunos que aprenderam primeiro a matemática na sua própria vida, utilizam uma forma diferente nos símbolos usados para a representação durante a execução do cálculo. Vejamos um exemplo apresentado por esta investigadora:

*A criança estava resolvendo um problema na vendinha simulada que envolvia o preço total de 15 carros a 50 cruzeiros cada um: «Dez ia dar 500; cinco dava 250; logo quinze dava 750.»*

*A criança usou, neste exemplo, os seguintes passos: 1º,  $10 \times 50$  é igual a 500; 2º,  $5 \times 50$  é igual a 250 (note-se que esta multiplicação por 5 é feita de imediato, provavelmente porque ela dividiu ao meio o produto de  $10 \times 50$ , o que muitas crianças diziam explicitamente); 3º, somando os dois produtos,  $500 + 250$  é igual a 750. Observou-se que a criança usou nesta multiplicação, os mesmos agrupamentos que usamos no algoritmo, ou seja, vezes 10 e vezes 5, apenas o fez na ordem inversa. Agrupamentos diferentes também aparecem como no exemplo abaixo da multiplicação  $12 \times 50$  é  $\cdot 50$  com 50, 100 100 com 100 – 4 carros, dá duzentos. Oito carros dá 400. Mais 100 – dez carros – dá 500. Doze carros, 600.»*

*(Carraber, 1991: 53 e 54)*

Verificamos que embora a criança não utilize os mesmos agrupamentos que na escola se utilizam ao calcular pelo algoritmo de multiplicação, faz diferentes agrupamentos seguindo uma sequência lógica. Depois, soma os vários produtos.

Este exemplo alerta uma vez mais para a existência de uma pluralidade de formas de resolução de problemas que não pode

ser cortada pela metodologia monocultural (Stoer, 1994) do professor. Os agrupamentos escolhidos na matemática oral, quer dizer, no cálculo da matemática do dia a dia, podem ser diferentes dos que escolasticamente usamos na matemática escrita.

A aprendizagem no contexto, portanto, tem a ver com aquela em que os alunos aprendem competências e conhecimentos à medida que são necessários e em situações da vida real. Mas, é claro que estes dois tipos de aprendizagem dentro dos contextos podem ficar confusas com o ensino descontextualizado. Não só confusas como serem avaliadas com «zero» na escola, ao invés de «dez», como no mínimo o são no seu próprio quotidiano.

Para precisar melhor, convém dizer que não estou a fazer a apologia da utilização exclusiva da oralidade no ensino-aprendizagem. Não quero dizer que se deva fazer a substituição da matemática escrita pela matemática oral dentro da própria escola. A matemática escrita apresenta inúmeras vantagens do ponto de vista do desenvolvimento do aluno que aqui não cabe agora explicar. Quero sim frisar quão importante considero os professores conhecerem, reconhecerem, entenderem e valorizarem a matemática oral, o que implica aprenderem a fazer antropologia do quotidiano dos seus alunos.

Depois, a resolução de problemas na sala de aulas é sem dúvida uma forma privilegiada de estabelecer essa tão querida ligação entre a matemática e a vida, a abstracção e o dia a dia. Trata-se de, em face da multiculturalidade – a heterogeneidade cultural –, construir a interculturalidade, a coexistência da diversidade na unidade.

É, pois, claro que se quisermos enfatizar a aprendizagem, ao invés do ensino, há que investir em metodologias activas, envolventes e significativas, conforme aliás o próprio programa do ensino básico acaba por referir. Se quisermos enfatizar o ensino, então, basta um gravador, um televisor ou qualquer coisa que não necessariamente um professor.

Parto pois do princípio de que sem um clima afectivo, por vezes até arriscado, sem empatia entre as partes que se querem comunicar, não é possível partilhar conhecimentos nem é possível termos um processo educativo profícuo. Esta ideia, nova ainda na maioria das práticas pedagógicas actuais, é no entanto já velha enquanto teoria e discutida e defendida pelo menos desde o Iluminismo. Assim, Rousseau, mais filósofo do que propriamente pedagogo, deixou-nos contudo pistas que ainda hoje são retomadas em termos de metodologias de ensino. Rousseau preocupa-se com a filosofia da educação e não com didácticas particulares, é certo. Todavia, alerta-nos para a necessidade de respeitar a infância que tem o seu lugar na ordem das coisas e para não se proceder, portanto, como os educadores que procuram sempre o homem na criança sem pensarem no que ela é antes de chegar a homem. Por isso Rousseau reivindica uma pedagogia funcional.

Também Claparède se preocupou muito com uma pedagogia funcional. Para ele, «*a pedagogia deve assentar no conhecimento da criança, tal como a horticultura no das plantas*» (Claparède, 1946). Tal como para Rousseau, para Claparède o ensino deveria tomar em consideração primordialmente a diferença entre a técnica de pensamento da criança e a do adulto<sup>7</sup>. Por isso lutou por uma educação intelectual baseada na actividade do aluno e para que seja dada a atenção devida às brincadeiras da infância e da adolescência na pedagogia. Para ele a actividade lúdica é que desencadeia o verdadeiro trabalho que os métodos tradicionais foram durante tanto tempo incapazes de provocar sem coerção.

O estímulo educacional não deve portanto residir no receio do castigo nem mesmo no desejo de recompensa, mas, no interesse, no interesse profundo por uma coisa que se trata de assimilar ou executar.

<sup>7</sup> Também Raúl Iturra distingue entre a epistemologia do adulto e a epistemologia da criança. 1995

A escola deve assim ser mais um laboratório do que um auditório. E, para se alcançar este objectivo, obviamente que o lúdico e a construção de materiais pedagógicos é fundamental para estimular a actividade da criança. Quanto ao problema de valer ou não a pena, a questão é muito relativa. Para quem não acredita nestes ideais e confunde ensino com o acto de vender uma mercadoria, obviamente que é mais fácil mandar abrir o manual na página X, Y ou Z. Para quem vê no papel de ser professor uma necessidade de um empenho grande em ensinar a aprender, então tem que optar obviamente pela criatividade, pela produção de novas ferramentas pedagógicas e pela inovação, não só material mas também intelectual, como forma de motivar os alunos que dificilmente se interessam pelas aulas tradicionais.

O problema do salário ou do esforço físico, esses não são problemas pedagógicos. São antes um problema de política económica a qual não podemos discutir obviamente com os alunos que, por si, esperam apenas aprender e não fazem contas aos custos.

Também, nesta linha, vão os trabalhos de John Dewey, que combate ferozmente a escola tradicional, o seu método autoritário e o papel do professor como rei da sala de aula. Em particular, critica a maior importância que se dava à submissão e a obediência às ordens escolares do que propriamente a um empenho dos alunos em actividades motivadoras.

Como síntese de todos estes modos de ver a motivação e o envolvimento como factores fundamentais duma verdadeira aprendizagem significativa, surge-nos a obra de Montessori. Madame Montessori (1870-1952), formou-se em medicina mas é na educação, e em particular na pedagogia, que acaba por fazer obra com letra grande. Reivindicadora também de uma pedagogia activa, postula uma noção diferente de ordem. À dicotomia ordem/silêncio opõe, como ideal, o trabalho, a liberdade e a criatividade. A sua metodologia não consiste propriamente em ensinar, dar ordens, forjar ou moldar o espírito dos alunos, mas,

antes, criar-lhes um ambiente apropriado à sua necessidade de experimentar, agir, trabalhar, assimilar espontaneamente e alimentar o seu espírito. Obviamente que para reunir este contexto pedagógico é necessário um ambiente do ponto de vista físico, tal como o mobiliário, variados utensílios e, também, meios de trabalho. E é talvez a grande ausência destes meios que faz por vezes cair o professor num repetidor de conteúdos tal qual vêm explicados no manual.

Mas foi Durkheim quem dos pioneiros mais se preocupou e melhor lançou os alicerces da necessidade de se ter de pensar a educação como coisa social, na medida em que põe a criança em contacto com uma determinada sociedade, tendo por objectivo prepará-la para a integração social. Segundo Durkheim, *«Educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem a finalidade de suscitar e desenvolver na criança um curto número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe são exigidos pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio social a que é especialmente destinada»*.

Por último, acrescentaria que creio que os contextos sociais estimulam de diferentes modos os sistemas cognitivos dos indivíduos. O ensino, a cultura não são coisa absoluta; não constituem norma única e universal para todos lhe acederem. Há que ter em conta o carácter relativo e social da educação, do ensino e da cultura num dado momento histórico, conjunturalmente, portanto, e em cada civilização.

## 2. O método comparativo

*«Claro que, para um transeunte qualquer,  
a minha rosa é perfeitamente igual a vocês  
Mas, sozinha, vale mais do que vocês todas juntas,  
porque foi a ela que eu reguei»*

*A Saint-Exupéry, O Príncipezinho*

Raúl Iturra há muito que tem vindo a falar da especificidade do método comparativo na ciência antropológica e da utilidade social do mesmo para construir um sucesso escolar para todos (Iturra, 1991a) e para «*abrir a mente das crianças e dos professores*», como ele próprio diz com o seu português híbrido de línguas latinas e britânicas. É com essa mesma tónica que também tem reivindicado o ensino da antropologia no ensino básico e secundário e na formação de professores, bem como uma cadeira obrigatória de culturas comparadas para combater o etnocentrismo que «*impede a compreensão mútua entre eruditos e aprendizes*» (Iturra, 1994: 48)

Pretendo, de seguida, tornar também explícito como é que a reflexão autobiográfica na formação pessoal, social e profissional de cada cidadão, e neste caso concreto, dos professores, acaba por fazer uso também do método comparativo. Cabe aqui portanto uma pequena introdução a tal processo

Trata-se em primeiro lugar, de uma expressão que remete para o acto de comparar diferentes sociedades ou grupos sociais, procurando identificar variantes e/ou invariantes culturais entre os mesmos

No século XVIII, os filólogos dedicaram-se a comparar diferentes línguas, procurando as características que permitissem classificá-las em famílias. No século XIX, a metodologia alarga-se a outros sistemas sociais e é usada para descrever a metodologia de apontar as semelhanças nas instituições, de modo a reconstruir as suas origens comuns. É o caso do evolucionismo e do

funcionalismo na história do pensamento antropológico e sociológico

Esta forma de usar o método comparativo tem a marca da influência do trabalho de Darwin e de toda a reinterpretação que se fez deste aplicado aos sistemas sociais. Taylor via na comparação uma das formas de descobrir correlações necessárias entre vários fenómenos culturais. Durkheim comparou as taxas de suicídio em diferentes sociedades e em diferentes grupos dentro de uma sociedade, querendo fazer dessa comparação quase que um método experimental. Já Max Weber, ao invés de isolar factores ou variáveis, procurou analisar traços concretos de diferentes sociedades, chegando à construção do seu conceito de tipo ideal. Alguns antropólogos sociais vieram a combater os exageros da teoria evolucionista por desligarem os traços culturais do seu contexto e reivindicaram um método holístico para comparar sociedades em pequenos números de traços.

Mas, a comparação em si mesma, acaba por ser um processo comum ao pensamento humano. Mesmo ao não científico e experimental. Ninguém se pensa no abstracto. Comparamo-nos com os outros. Os outros dão-nos a imagem daquilo que somos, daquilo que queremos ou mesmo daquilo que não queremos. Tudo isto implica um método comparativo na construção identitária do *self*. O próprio eu reconstrói-se comparando o seu ontem com o seu hoje, por forma a posicionar-se no futuro – a construção do projecto pessoal. Algumas pessoas, as mais reflexivas, tiram, há muito, proveito deste método comparativo mesmo enquanto pensam o seu próprio pensamento e as suas próprias práticas.

### 3. O método comparativo nas histórias de vida e na formação

*¶ | tu tens a liberdade de ser tu próprio,  
o teu verdadeiro eu, Aqui e Agora;  
nada se pode interpor no teu caminho»*

*Richard Bach, Fernão Capelo Gaivota*

É importante o docente ter um conhecimento comparativo para além das circunstâncias imediatas do seu meio local. Há professores cuja trajectória social e história de vida que lhes deu esse treino de reflectir as acções, de pensar o que se está a fazer, e porque se faz assim, e, no tocante aos outros, de procurar entender o entendimento. São pessoas que no dia-a-dia acabam por reflectir a todo o momento e porem, assim, na prática a sua metacognição. Surge, então, por continuidade, um conhecimento comparativo dos diferentes meios sociais por parte deste tipo de sujeitos.

Por outro lado, há também assim uma melhoria qualitativa do seu próprio conhecimento e do entendimento das suas acções e saberes locais, já que o considerar das relações entre um determinado contexto e o seu ambiente social mais amplo, ajuda a esclarecer o que se passa no próprio contexto. E é relativamente claro<sup>8</sup> que os professores só desejam mudanças, novos materiais de ensino e outras alternativas, quando constatarem que há muito que fazem tudo da mesma maneira, que usam sempre o mesmo manual, utilizam sempre as mesmas estratégias, etc. E, comparar-se com o outro, que faz de modo diferente, implica em primeiro lugar conhecer-se a si próprio, tornar visível as suas práticas e representações sociais, correlacionadamente com a sua própria biografia que suporta tais atitudes e condutas. Depois, em segundo lugar, implica contactar com a alteridade e perceber as alternativas à monoculturalidade, porventura do seu eu profissional.

<sup>8</sup> Para não entrar na «cultura do óbvio»



Por outras palavras, a mudança só pode acontecer, primeiro, quando se conhecem as alternativas; segundo, quando nos identificamos com outro *modus operandi* ou temos pelo menos curiosidade e vontade em agir de modo diferente da rotina.

À partida, o docente (e não só), cai raras vezes na tentação de considerar o que sucede habitualmente na sua vida quotidiana como o modo como efectivamente devem ser as coisas, as práticas e as ideias, para sempre e em todos os espaços. É o etnocentrismo comum a todos os mortais e a todas as culturas que urge ser relativizado.

É também por isso que defendo a necessidade de colocar a antropologia da educação como estudo curricular obrigatório na formação de professores, independentemente do ramo de ensino<sup>9</sup>. Obviamente que, mais que ao nível técnico<sup>10</sup>, é ao nível da formação pessoal, social e profissional do docente, do ser professor, que ela terá um importante papel a desempenhar<sup>11</sup>; ao nível das atitudes e da necessária comunicação intercultural entre todos os protagonistas do acto educativo: professores, alunos, famílias e comunidades.

Efectivamente, há que pensar na formação contínua sempre, e não apenas para adequação a uma reforma que se impõe normativamente. A formação contínua não pode ser vista apenas como

<sup>9</sup> Para além duma introdução à antropologia no ensino básico e secundário, onde o etnocentrismo tem que começar a ser relativizado para que efectivamente se construa um cidadão mais pluralista e reflexivo.

<sup>10</sup> Onde apesar de tudo os estudos antropológicos da educação podem ajudar, designadamente com a perspectiva da contextualização de qualquer matéria a ensinar com a mente cultural e saberes locais do aluno (cf Iturra, 1990a e 1991a).

<sup>11</sup> Note-se que a portaria relativa às habilitações para a docência, publicada a 15 de Setembro de 1995 pela então Ministra da Educação, Dra Manuela Ferreira Leite, tinha esse figurino. A portaria foi suspensa em Dezembro do mesmo ano pelo novo governo PS. De momento está a ser discutido um projecto de portaria – habilitações para a docência e estrutura dos quadros das escolas – que retoma esse figurino: contempla como formação comum a todos os cursos de ensino, dentro do quadro da Formação em Ciências da Educação, uma formação psicológica, sociológica e antropológica. A portaria está a ser alvo de críticas, designadamente por parte dos sindicatos e algumas instituições de ensino superior, mas o que parece, não põe em causa esta componente.

uma reciclagem: *«a reciclagem e o aperfeiçoamento dos professores continuam a ser encarados como o meio mais fácil e imediato de “passar” para o sistema as medidas de política educativa»* (Nóvoa, 1991b: 18) Há que pensar numa nova forma de fazer formação contínua, uma forma baseada essencialmente na investigação – na investigação por exemplo das histórias de vida dos alunos que se tem, da própria autobiografia do docente e dos colegas, para se saber quem se é, quem se quer ser e como e quem são os outros. Enfim, uma formação contínua muito baseada, também, na reflexão:

*A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência* (Nóvoa, 1991: 23)

*Esta perspectiva converge com a nossa ideia de que a Educação dos Adultos pode, por meio de uma pedagogia apropriada, oferecer àqueles e àquelas que utilizam as suas estruturas, a abertura para um exercício mais consciente da sua liberdade na sua interdependência comunitária, tornando-os mais conscientes do que os constitui enquanto seres psicossomáticos, sociais, políticos e culturais* (JOSSO, 1987: 49)

Também Teodoro (1991) recoloca esta tónica da necessidade de se ter de alterar a filosofia da formação contínua de professores onde *«os conteúdos [ ] são centrados na aquisição de conhecimentos a transmitir e sobre métodos e técnicas dessa transmissão, o que pressupõe uma organização que quase se reduz à realização de estágios e de cursos, creditados ou não [ ]* Defendemos que essa outra concepção deve assentar no facto de que a formação contínua é uma forma particular de educação de adultos [ ]» E é nessa perspectiva de que as pessoas, os professores, que sendo adultos, já têm pilares profissionais, culturais e cognitivos, e portanto um *inconsciente prático, o habitus* de

Bourdieu, se tem de pensar numa formação que passe pela reflexão das suas próprias práticas e dos contextos onde actuam ou actuaram. Perrenoud (1993: 35), refere que a mudança de práticas passa justamente por essa transformação do *habitus*<sup>12</sup>, a que junta «a disponibilização de modelos de acção [...]», já que a prática pedagógica «nunca é mera concretização de receitas, modelos didácticos, esquemas conscientes de acção»

É partindo deste pressuposto que também Gaston Pineau (1990) considera a reflexão sobre a história como caminho fundamental para operar mudanças nas representações e práticas dos professores:

*Fazer a sua história de vida é, então, menos recordar que acontecer. É apoiar-se sobre o passado para dele descolar e entrar nos movimentos plenos de contradições de começar a ser, utilizando-as de forma motriz (p. 98)*

A prática de confrontar a actividade das aulas da «nossa escola» com as de outras escolas, de outras sociedades contemporâneas, ou mesmo do passado, ou, mesmo ainda, com outros contextos institucionais, de fazer uma releitura da experiência (Huberman, 1983), serve para ampliar a visão da gama de possibilidades existentes quanto à eficácia da organização do ensino e aprendizagem nos vários grupos humanos. À medida que se aprende mais acerca do mundo exterior vai-se aprendendo mais acerca de nós mesmos. *Também «o trabalho colaborativo com os demais colegas permitirá a cada professor conscientizar melhor a sua auto-imagem como profissional da educação»* (Vilar, 1993: 56) Os sujeitos tornam-se assim mais reflexivos. Para isso, con-

<sup>12</sup> Também Francisco Caboz (pseudónimo dum indivíduo que analisa a sua própria biografia, que saiu de uma aldeia onde nasceu, entrou no Seminário e se fez padre, quando mais tarde quis voltar à vida civil a comunidade religiosa considerou-o um tráfuga), se foi desconstruindo para abandonar o *habitus* da obediência e da subordinação – a vida de padre – para se vir a casar e transferir a paixão do simbólico para o real (Fernandes, 1995: 136) Foi através da reflexão que delimitou a identidade que queria assumir para por ela se debater

correm também as decisões que estes assumem na prática educativa. «Ou seja, o “conhecimento prático” do professor é o resultado da reflexão que o mesmo leva a efeito na (e acerca da) acção de que é, também ele, protagonista» (ibid: 60).

Por outro lado, a prática de pensar a própria aula, de conseguir ser actor da mesma e simultaneamente investigador, de conseguir estar, assim, dentro e fora, pode tornar o professor não só mais reflexivo e crítico de si mesmo, como contribui também para evitar a rotina e os anacronismos que tantas vezes acompanham o seu quotidiano escolar

*Para que o ensino primário e secundário alcance a sua maioridade profissional – para que o papel do docente não continue institucionalmente infantilizado –, os docentes devem assumir a responsabilidade adulta de investigar a sua própria prática de forma sistemática e crítica mediante métodos apropriados. Na actualidade, há uma crescente tendência para responsabilizar os docentes pelas suas práticas na aula. Estes devem também tornar-se responsáveis do que fazem e da profundidade com que percebem as suas práticas como docentes. Deve-se destinar determinado tempo, no dia escolar, para esta prática. Não levar a cabo pelo menos este tipo básico de mudança institucional, significa perpetuar a passividade que caracterizou a profissão docente nas suas relações com as supervisões administrativas e com o público em geral. A investigação interpretativa do ensino, realizada pelos docentes com o apoio e o estímulo de colegas estranhos à aula, pode fomentar em grande medida a transição à idade adulta do docente como profissional (Erickson, F, 1989: 292)*

Esta ideia faz-me lembrar uma das propostas que tenho feito no domínio da formação de professores na minha escola: necessidade duma auto-reflexão do aluno estagiário<sup>13</sup>, seguida da opinião dos outros – colegas, professores cooperantes e professor supervisor. A observação e feedback desse «outro», pode dar pis-

<sup>13</sup> Futuro professor

tas do não percebido pelo próprio estagiário. Por outro lado, ainda, a opinião do «outro», dá ao estagiário uma imagem do seu agir, que pode e deve comparar com a sua própria autoimagem. É neste comparar de diferentes perspectivas que se autodefine um modelo próprio de ser professor. Quer dizer, quem opta é o próprio professor ou futuro professor. Ele é quem envereda por uma ou outra filosofia de ensino-aprendizagem, por esta ou aquela metodologia. Enfim, trata-se também na formação de professores, de levar o estagiário a fazer aprendizagens, não tanto de lhe dar ferramentas prontas e in aeternum, extensíveis a todo o processo educativo e formativo, como, em parte, e com outras palavras nos diz Fenstermacher (1989):

*A educação consiste em proporcionar a outros seres humanos meios que lhe se permitam estruturar a sua experiência com o fim de ampliar continuamente o conhecimento, a crença racional, a compreensão, a autonomia, a autenticidade e o sentido da própria situação no passado, o presente e o futuro da raça humana. educar um ser humano consiste em proporcionar-lhe os meios para estruturar as suas próprias experiências de modo que contribuam para ampliar o que a pessoa sabe, tem razões para crer (ou duvidar) [ ] Não consiste em proporcionar o conhecimento, as crenças nacionais, etc., mas antes em proporcionar os meios para lograr o acesso ao conhecimento, à compreensão, etc. e para continuar a aumentá-los*

Em parte, é também a este assunto que se está já a referir Paulo Freire na sua obra *Pedagogia do oprimido* (1974a). Nela há a ideia de que a função da educação é domesticar ou libertar as pessoas. Freire fala mais de «consciencialização» do que propriamente da construção de um pensamento reflexivo, embora não se descortine grandes diferenças entre os dois processos.

*Quando eu, deste modo, penso numa arqueologia da consciência, estou a pensar que através da problematização das relações entre os homens e o mundo é possível ao homem recriar, refazer, o processo natural através do*

*qual surgiu a consciência no processo da sua evolução [ ] O homem pode agora não apenas saber, mas saber que sabe [ ] Apenas quando compreendemos a «dialecticidade» entre consciência e mundo – isto é, quando sabemos que não temos a consciência aqui e o mundo acolá, mas, pelo contrário, quando ambos, objectividade e subjectividade, se incarnam dialecticamente, é possível compreender o que é a «conscientização» – E compreender o papel da consciência na libertação do homem (Freire, 1974b: 25 e 30)*

E esta reflexibilidade, esta tomada de consciência, de acordo com o método de Paulo Freire (passim) é muito procurada também a partir de histórias de vida e narrativas dos quotidianos. A ideia é que *«podemos conhecer aquilo que conhecemos colocando-nos por trás das nossas experiências passadas e precedentes. Quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é»* (Freire, 1974b: 44)

Efectivamente, sem uma reflexão pessoal, não há verdadeiramente formação. E quem se forma, acaba, como vimos por ser o próprio professor, que nunca parte do zero. Por isso Pierre Dominicé (1984) prefere falar de (auto)formação:

*Mesmo quando uma acção educativa se revela formadora são, na realidade, os adultos eles próprios que se formam. A formação pertence exclusivamente a quem se forma. É evidente que toda a gente depende de apoios exteriores [ ] mas não devemos desvalorizar o facto de que compete unicamente a cada adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação (p. 25)*

Esta ideia é estruturalmente próxima da de Giddens (1994), que, relativamente à terapia, refere que ela não é bem o que se faz a uma pessoa ou o que lhe acontece. *«É uma experiência que envolve o indivíduo em reflexão sistemática acerca do curso do desenvolvimento da sua vida. O terapeuta é quando muito um catalizador que pode acelerar aquilo que tem de ser um processo*

*de autoterapia* (p. 64). O desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor, acaba, assim, por ser visto como um percurso de vida e formação em que a pessoa, que habita no professor, se constrói por um processo global de autonomização, em busca da sua própria identidade. Uma identidade que se pretende capaz de entender e comunicar com a alteridade, de *«fazer alongar as racionalidades»* (Stoer, 1994: 22), logo, uma identidade intercultural. O professor deve construir-se como uma pessoa intercultural. A este propósito, também Zeichner (1993: 102), refere que há consenso sobre o facto *de «o desenvolvimento da identidade cultural de cada um, ser um elemento precursor necessário à compreensão multicultural»*.

Miguel Zabalza (1994), quando trabalha sobre a investigação com diários de aula, também para entender o pensamento didáctico dos professores e sua actuação pedagógica, coloca também a ênfase na construção do pensamento reflexivo. Para ele, o diário pode ser uma das vias para conhecer o docente e os seus problemas e para estimular a quem o faz, o auto-esclarecimento na sua própria verbalização, e a consciência individual da sua própria existência. E, tudo isto, a partir da própria perspectiva do professor, de como vive e experimenta o ensino (idem: 10).

O método biográfico e o método comparativo ao serviço da formação permitem relativizar as formas de construção social das atitudes e uma tomada de consciência sobre as mesmas (cf. Leray, 1995: 81), bem como entender ainda a construção do próprio entendimento (Kelchtermans, 1995). E escrever um diário ou uma autobiografia, não só obriga a uma paragem para pensar por parte de quem o faz, como também *«faz com que o significado pessoal dessas experiências fique documentado por escrito [ ] Um olhar sobre páginas anteriores do diário, a releitura de experiências passadas pode revelar processos de desenvolvimento pessoal»* (ibid: 16). Trata-se de mais um contributo para a construção de um modelo reflexivo ou da racionalidade prática para a formação de professores. *«Desta forma, a prática converte-se em momento e*

*campo de investigação e conseqüentemente, o professor em investigador do fenómeno educativo» (Gonçalves, 1996: 35) Trata-se do professor investigador de que já tinha falado (Vieira, 1992) e que Zeichner (1993: 90) também defende, entre outros:*

*A investigação obriga a ver de forma precisa e diferenciada os fenómenos de que geralmente nos apercebemos de uma maneira global e difusa. Por exemplo, ao assumirmos uma atitude de investigação etnológica, podemos, durante um trajecto de elevador, descobrir um mundo de interacções, de códigos, de estratégias que nos tinham passado despercebidos, quando é bem verdade que apanhamos o elevador frequentemente. Da mesma forma, podemos descobrir nuances, categorias, e até factos que não estavam assim tão escondidos, quando é necessário codificar as interacções professor-alunos ou registar as sucessivas actividades de apenas um aluno.*

*A investigação obriga a escutar e a olhar com mais atenção [ ]*

*A investigação obriga a ter em conta a diferença e a diversidade [ ]*

*O que a investigação traz de insubstituível, é o confronto com o real [ ]*

*(Perrenoud, 1993: 122, 123)*

E para haver mudança de práticas docentes, há que haver mudanças de representações e «*a mudança de práticas é de ordem e de uma lógica diferentes da mudança legislativa [ ] exige a desestruturação e reestruturação (parcial, claro) dos universos simbólicos dos professores; supõe alguma mudança de quadros de referência, nos quais se inserem e ganham sentido. Não sendo assim, a mudança de práticas não passará de intenções e ficará “letra morta” na realidade escolar» (Benavente, 1990b: 178). Em matéria de prática pedagógica, para se proceder a inovações, há que construir espíritos abertos e receptivos à renovação de contextos (Seco, 1991: 69) e o sujeito tem que entender que tem de se modificar a si próprio:*

*Deve não só (por hipótese) modificar o que faz (conteúdos, métodos e instrumentos pedagógicos) mas também modificar aquilo que é, quer dizer,*



*modificar-se a si próprio Para que haja verdadeiramente inovação é preciso, pois, que o professor esteja pronto a promovê-la e tomá-la a seu cargo e, por consequência, admitir, eventualmente, o aparecimento de novas funções, de novos papéis e novas tarefas Esta mudança de atitude relativamente à profissão exige uma profunda modificação consigo próprio (Porcher, 1974: 137)*

E «qualquer pedagogia consiste em descobrir, como outros, o que somos, para melhor descobrirmos em conjunto o que nos resta saber para inventar a vida» (Jean, 1990: 139). Mas isto implica que a formação de professores não seja exclusivamente psicologizante e abarque «uma formação culturas das pessoas e uma formação para a construção dos meios de acção» (Benavente, 1990a: 294); uma formação não só pedagógica, mas também cultural, que leve não só a mudanças de método por parte do professor, mas também à reflexão e ao questionar das próprias ideias, condutas e práticas Não sendo assim, há sempre o risco de haver efeitos perversos com os próprios ensinamentos para se lidar com a multiculturalidade, por exemplo. Segundo Zeichner, «há várias estratégias da formação de professores para a diversidade que, muitas vezes, legitimam e reforçam as atitudes, os valores e as predisposições que visavam corrigir» (1993: 107) Observei alguns exemplos destas condutas, em observação de práticas pedagógicas de alguns futuros professores Por isso, entendo que há que disciplinarizar um pouco menos a formação de professores para agir com a diversidade cultural, e apostar mais na reflexão autobiográfica, comparativamente depois com outras histórias de vida, para uma «auto-aprendizagem» e como contributo para a construção de pessoas e professores capazes de agir interculturalmente

A este nível, a minha proposta engloba três dimensões formativas de que aqui apresento apenas, e necessariamente, uma ligeira ideia. O trabalho com os professores e futuros professores, em termos de formação contínua e de formação inicial por-

tanto, ao nível da construção da reflexividade a partir do método comparativo nas histórias de vida, passa por três etapas: na primeira, que designo de auto-análise biográfica, o sujeito reflecte primeiro sozinho e depois com o apoio do investigador externo – neste caso o antropólogo – sobre a sua própria autobiografia, e a comparatividade é feita nessa mesma diacronia, entre o ontem e o hoje e o hoje e o devir que se quer construir; na segunda, a etno-análise biográfica, o sujeito é levado a pensar que o seu self, é também um nós, na medida em que comunga de semelhanças conjunturais e processuais com outros sujeitos dum mesmo contexto espaço-temporal, que importa conhecer; na terceira, a antro-po-análise visa-se um alargamento mais ecuménico da visão de ser e estar como ser cultural e profissional nos vários cantos do mundo, sendo então comparado o eu e o nós com os outros que têm a sua própria história de vida, vivida noutros contextos culturais que lhe enformaram diferenciadamente outras racionalidades, subjectividades e sensibilidades. A este nível, estou próximo do que diz Marc Augé (1994: 47): «*não devemos esquecer que o antropólogo, a exemplo de Freud, se considera um indígena da sua própria cultura, um informador privilegiado [ ] e se aventura a algumas tentativas de auto-etno-análise*».

Diria, uma vez mais, que isto implica que a formação de professores tenha uma dimensão antropológica e simultaneamente ecológica, que consiga fomentar cada vez mais o pensamento comparativo, o pensamento reflexivo, o pensamento compreensivo, o relativismo cultural, a integração do local e do global na aprendizagem (Geertz, 1983; Benavente, 1987; Iturra, 1990a; Henriot-Van Zanten; 1990; Carraher, 1991; Nunes, 1992; Vieira, 1992 e Zeichner, 1993), a «*desocultação da história das professoras, da escola e dos seus próprios percursos nesta instituição*» (Benavente, 1990a: 295). Tudo isto, num programa que operacionalizasse os estudos comparativos de biografias e de autobiografias (Vieira, 1996b e 1998b) e a educação e pedagogia intercultu-

ral (Silva e Vieira, 1996) «É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser» (Nóvoa, 1992a: 9)

É importante, também, recordar que para construirmos uma escola mais justa e equitativa, o importante na mudança de práticas educativas não é tanto a tecnologia ou o método de ensino. Mais importante é a reflexão e a consciência da opção. Quer dizer, ter uma teoria própria e devidamente fundamentada sobre a metodologia preferida, tendo claro as suas limitações e potencialidades bem como as das preteridas. E, ainda, que para pôr em prática a RSE, que nos textos é uma nobre intenção sublime, é preciso uma grande concepção política e capacidade de agir, intervir e comunicar.

Como já dizia Dewey, há um século atrás, o conhecimento é exterior, mas o conhecer, o processo de conhecimento, esse é interior. Daí que qualquer mudança educativa apresentada pelo governo ou outras entidades exteriores ao micromundo cultural de cada escola e de cada pessoa que vive em cada professor, acabe por ser um facto<sup>14</sup> que para ser assimilado tem que haver comparação com o próprio entendimento e processo de construção do seu Eu – a sua história de vida. A reflexão sobre esse processo, a auto-reflexão biográfica, é, quanto a mim, a via para o sujeito se compreender a si próprio – aceder à sua própria hermenêutica – e assimilar ou rejeitar a novidade numa forma argumentada e contextualizada.

*Assim, a reflexão sobre o processo de formação desemboca numa interrogação directa sobre o processo de conhecimento, através da procura de respostas à pergunta «como é que eu tenho as ideias que tenho» Esta interrogação sobre a epistemologia do sujeito que se questiona a si próprio, introduz na reflexão sobre o processo de formação um círculo de retroação que permite*

<sup>14</sup> No sentido de Durkheim (1980) No sentido de que é exterior ao indivíduo

*compreender o carácter formador da abordagem que propomos aos nossos estudantes (Josso, 1987: 48)*

#### **4. Para uma educação intercultural: formar para mudar, formar para inovar**

*«Nós vivemos rodeados de mistério  
– de vida oculta – e quando o descobrimos,  
a nossa vida pessoal,  
que é mais imediatamente sentida,  
não existe desprendida ou à superfície de tudo o mais no mundo,  
mas estabelece com isso uma estranha união»*

*Virgílio Ferreira, Pensar*

*«Não há dúvida de que as pessoas grandes são mesmo esquisitas»*

*A Saint-Exupéry, O Príncipezinho*

A reflexão intercultural tem estado muito ligada aos problemas das migrações e, em particular, em França, às questões do ensino para emigrantes, problemática dos trabalhadores estrangeiros, etc (cf Camileri, 1989). Mas o intercultural não se reduz às relações internacionais e inter-étnicas. De certo modo, qualquer grupo social relativamente estável, tende a constituir uma identidade cultural; sejam as classes sociais, as identidades regionais, os grupos sócio-profissionais, as identidades sexuais e outras. A própria identidade nacional só pode ser considerada como culturalmente homogénea em termos ideológicos (cf Vieira, 1995). Na prática ela é pluricultural.

Nesta minha pesquisa, quis, assim, dar uma outra dimensão à reflexão intercultural. Sem querer de modo nenhum menosprezar as outras investigações, é sobre o contacto inter-pessoal na sala de aulas – onde se constata também a multiculturalidade – e dos sujeitos aí presentes, com experiências, pensamentos, práticas e representações sociais próprios, que me preocupo e para

cujo desenvolvimento pedagógico espero esteja a dar algum contributo.

O conceito de intercultural, interculturalidade ou interculturalismo<sup>15</sup>, no sentido em que o utilizo, implica as noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. É evidente que o intercultural não está liberto dos discursos ideológicos, inspirados fundamentalmente numa ética humanista, que deseja um ideal de diálogo, de respeito pelas diferenças, de compreensão mútua, etc. Mas o olhar pedagógico, essa dimensão política a que aqui dou ênfase, resulta do estudo de práticas e representações que fiz, e prolonga-se numa reflexão crítica.

Devo primeiro salientar, também, que entendo que no contacto intercultural, o que se comunica não são verdadeiramente as identidades culturais nacionais ou locais mas antes as pessoas portadoras duma identidade cultural dinâmica. Até numa visita de estudo há sempre diligências pessoais que se podem revestir de aquisições de saberes, descoberta de tradições, paisagens, etc., mas também se põem em contacto diferentes modos de vida, maneiras de pensar e de sentir próprios de grupos e dos indivíduos eles mesmos (*cf* Abdallah-Preteille, 1990).

Em segundo lugar, uma outra distinção se impõe. Podemos considerar pelo menos três lógicas subjacentes às atitudes e comportamentos perante as diferenças: uma, que vê o outro, qualquer ele que seja, diferente mas desigual, com o qual pode haver relações sociais desde que ele se submeta ao nós. Corresponde ao exemplo clássico dos negros que trabalham nas tarefas mais penosas e assumem-nas até como um bem para os brancos<sup>16</sup>. Aqui há multiculturalidade mas as relações sociais são desiguais, a comunicação e o poder fundamentalmente é uni-

<sup>15</sup> Embora goste menos e use pouco este termo, por poder ser conotado ideologicamente como, de resto a maior parte dos sufixos -ismos-

<sup>16</sup> Já para não falar em alguns empregados perante os patrões e em algumas mulheres perante alguns homens

voco A outra lógica, mais xenófoba, entende o diferente como anômalo e horroroso; pretende-se aniquilá-lo para assegurar a monoculturalidade da sociedade e cultura dominantes, a hegemonia duma cultura una. É o exemplo clássico do nazismo A terceira lógica, é a que desigmo de interculturalidade, um paradigma alternativo que reivindico para a educação, e em geral para toda a vida social: a comunicação entre diferentes mas não de forma desigual (cf Wiewiroka, 1995)

É esta a lógica que me parece urgente incrementar nos sistemas educativos modernos, como consequência da crescente multiculturalidade que não pode excluir-se mutuamente, sob pena de que se transformem direitos de se ser diferente, em enclaves culturais

*No terreno estritamente antropológico, assiste-se, designadamente, ao reconhecimento do tão propalado direito à diferença, isto é, do direito que têm as pessoas como pessoas de seguirem e de se construírem – sobre as suas afinidades específicas sócio-bio-psicológicas – caminhos divergentes de acordo com os ideais que perfilham (Carvalho, 1988. 151)*

Isto implica pensar-se na formação de professores interculturais. Professores que possam contribuir para a construção também de crianças interculturais, que podendo ser diferentes, possam no entanto comunicar-se. Professores que sejam capazes de pôr em práticas pedagogias da divergência e não apenas de convergência

Mas, para se ter consciência da multiculturalidade na sala de aulas, é preciso estar-se sensível para observar, para ouvir e para investigar os alunos com que se trabalha. O objectivo não pára aqui, obviamente, porque o professor não faz propriamente investigação fundamental. O docente deve investigar para agir enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem. Logo, a constatação da diversidade passa por uma abertura à lateridade para agir, respeitando-a enquanto diferente, mas, num mesmo

nível de poder, quer dizer, sem estabelecer desigualdades nem hierarquias.

Ilogo, não só é importante para o professor tornar-se significativo para o aluno como, simetricamente, o aluno deverá sentir que o professor valoriza a sua experiência e a sua própria pessoa. Mas, não basta, não é suficiente uma relação professor-aluno empática. É preciso ir mais além e tirar partido da diversidade de contextos para construir práticas pedagógicas interculturais. Esse é o desafio que se coloca ao professor de uma escola de massas como a nossa, que, como vimos nas três escolas estudadas, é frequentada por públicos cada vez mais diversificados. *«Não chega integrar no currículo actividades respeitadoras da diversidade étnica e cultural, do tipo gastronomia folclore e artes. Importa respeitar a sensibilidade das crianças pertencentes a minorias culturais e étnicas [ ] regra geral o currículo escolar julga-se "cego" em relação a estes aspectos e os professores julgam tratar todos os alunos de igual forma, mas a verdade é que concedem mais atenção aos alunos da classe média e revelam expectativas baixas em relação aos outros»* (Marques, 1994)<sup>17</sup>

Portanto, trata-se de comunicar expectativas elevadas aos alunos, depois de os conhecer. Só assim se lhes transmite o seu valor próprio e se lhes aumenta a auto-estima e o auto-conceito (Seco, 1993)

Significa, também, que há que considerar a formação pessoal e profissional do professor, seu necessário desenvolvimento e não apenas a sua competência científica e didáctica. E a competência inter e multicultural está mais desenvolvida nuns que noutros. A história de vida de cada sujeito é o espaço e o tempo onde tal aprendizagem e sensibilização se processem ou não.

Os trânsfugas (Vieira, 1996c) acabam por ter acesso a uma considerável constatação das diversidades culturais e, como

<sup>17</sup> Neste artigo, Ramiro Marques propõe 4 objectivos principais a serem perseguidos por um currículo multicultural que toca em parte o método comparativo que preconizo para o diálogo entre as diferenças

investiguei, terem desenvolvido competências pluralistas que lhe permitem uma prática pedagógica mais intercultural, e uma postura e uma identidade ela própria mais intercultural, sendo, nesta óptica, o «*intercultural um lugar de criatividade, que permite passar da cultura como “produto” à cultura como “processo”*» (Camilleri, 1993: 50) Não se trata, portanto, de ver a cultura numa forma tradicionalista, ainda que antropológica, imposta pelo grupo de pertença aos indivíduos. O diálogo com os outros grupos, as outras culturas, os outros modos de vida e de pensar o mundo, e o diálogo consigo mesmo, transformam o sujeito num terceiro homem<sup>18</sup> – um ser intercultural. Paul Ricoeur (1990), mostra que uma pessoa não pode reivindicar para si a autoria da sua própria acção, mas apenas situando-a relativamente à dos outros, i.e., numa relação de interacção

Com vista a esta prática, qualquer professor deve começar por dar um primeiro passo para o desenvolvimento do seu eu pessoal e profissional «*Os professores precisam de ter um sentido muito claro da sua própria identidade étnica e cultural, para poderem compreender a dos seus alunos e respectivas famílias*» (Zeichner, 1993: 89 e 90) e precisam melhorar os seus conhecimentos e atitudes em relação às diferentes características sócio-culturais dos seus alunos:

*«Os formadores de professores para a diversidade defendem frequentemente a introdução de uma componente de estudos étnicos no programa de formação de professores, [ ]<sup>19</sup> e uma experiência intercultural directa, o que implica o contacto directo com crianças de diferentes grupos étnicos, a realização de práticas pedagógicas intensivas em contextos onde existem crianças oriundas de minorias étnicas e linguísticas, complementadas por seminários de reflexão e pela realização de trabalho comunitário» (Fernandes, 1996: 49)*

<sup>18</sup> A expressão é de Ernest Gellner (1994: 108), usada para marcar uma posição que nega o relativismo, à semelhança do que acontece com os fundamentalistas religiosos

<sup>19</sup> Esta é outra componente que a antropologia deve dar na formação de professores; uma antropologia mais cultural e social e não tanto antropologia da educação que a par desta tenho vindo a reivindicar



E aí, uma formação em antropologia social e cultural, é fundamental enquanto contributo académico para melhorar as *performances* do ser professor. «*Uma antropologia social que se interessa pelas relações sociais que se podem apreender, concretamente através das interacções mais banais e mais quotidianas*» (Marc e Picard, s/d: 5). Uma antropologia social que, ao lado duma antropologia das culturas, olha agora mais para o actor, ele próprio portador de uma cultura. Portanto, uma antropologia ainda mais microsocial que a própria microsociologia que caracterizou a própria antropologia britânica

O intuito é, finalmente, chegar à antropologia da educação (Iturra, 1990a, 1990b, 1991a, 1991b, 1992, 1994a, 1995, 1996; Cardoso, 1995, 1996; Caria, 1994a, 1994b, Moreira, 1993, 1994, 1996; Raposo, 1996; Reis, 1991, 1994, 1996; Souta, 1991, 1992, 1997, Souta *et al.*, 1992, Souta e Marques, 1993; Souta e Matos, 1995, Tavares, 1985 e Vieira, 1992, 1995, 1996a, 1996b)<sup>20</sup> como contributo para a formação docente. Duma forma mais simples, trata-se primeiro de observar, entender, compreender a heterogeneidade cultural dos alunos, da escola ou em particular duma turma, para depois construir a «ponte de prata» como diz Iturra (1991a) entre os saberes quotidianos e o currículo escolar (*cf* Vieira 1992 e 1995). Quer dizer, para que o professor, perante a constatada multiculturalidade saiba construir uma pedagogia intercultural

Mas, para isso, é necessário efectivamente que os professores tenham competências inter/multiculturais (Stoer, 1994; Cortesão e Stoer, 1995). Se as não têm há que procurar vias de as desenvolver. Winitsky se afirma que os professores «devem tomar a iniciativa para aprender algo sobre as subculturas da sua região, lutar por descobrir e conquistar os seus preconceitos e dominar a dinâmica da interacção intercultural» (1995: 156). Eu diria que o professor tem que desenvolver a perspectiva étnica de conheci-

<sup>20</sup> Para citar apenas alguns dos antropólogos portugueses que têm feito investigação sobre esta área

mento de cada aluno enquanto pessoa e portadora de um padrão cultural, para, depois, conseguir ser empático com cada um deles e desenvolver o currículo de uma forma isenta de estereótipos culturais, sexuais, étnicos, etc

O processo de ensino-aprendizagem é um processo de comunicação entre diferentes. Diferenças na idade, nas experiências, no conhecimento, no sexo, na mente cultural (Iturra, 1990a e b e Silva e Vieira, 1996), nos estilos de aprendizagem, etc são apenas alguns atributos que distinguem o professor do aluno e um aluno dos outros alunos. De alguma forma, trata-se sempre aqui de diferenças de cultura, mesmo entre a do adulto e a da própria criança (Iturra, 1995)

E as culturas diferem nas atribuições e julgamentos sobre as causas do comportamento. Para determinada cultura, um simples sorriso pode fazer transparecer a ideia de amizade, ao passo que, para uma outra, pode ser mal acolhido. Ajudar nos exercícios escolares de um colega, pode parecer «copianço» para uns, mas, também, solidariedade para outros. Estes são alguns dos muitos elementos que podem levar a choques culturais entre os protagonistas de uma escola e impedir, portanto, um são relacionamento e a comunicação intercultural (Admiral e Lipiansky, 1989). Por isso, se o professor for perspicaz e tiver uma preparação antropológica, pode evitar alguns desses choques, fomentando pelo contrário, a interculturalidade. Ter consciência dos factos e estruturas sociais que dão corpo às diferenças entre os protagonistas do processo educativo que por vezes originam tais desentendimentos e choques culturais é um bom começo para evitar e tentar aniquilar a não comunicação. A aprendizagem atinge o seu ponto de perfeição com o intercâmbio e a partilha: quanto mais se aprende mais se deseja partilhar. Ensinar a aprender e aprender a aprender, deve, sem dúvida, preparar a aprender a partilhar. Ensinar a aprender e aprender a aprender, deve, sem dúvida, preparar a aprender a partilhar.

Trata-se de uma ruptura com os caracteres unidimensionais

das instituições, a começar pelas instituições educativas, de formação, de cultura, etc que devem abarcar a diversidade cultural, entender e pensar a complexidade humana numa perspectiva antropológica que integra o único e o múltiplo. O desenvolvimento daria assim lugar a uma outra perspectiva de sociedade, capaz de conjugar a unidade e o pluralismo – aquilo que idealizo como uma sociedade intercultural

Finalmente, como refere Abdallah-Pretceille:

*Enquanto modo de análise e de reflexão a propósito e a partir de situações de ensino e de educação, a pedagogia intercultural permite sair da alternativa binária e demasiado simplista novos objectos, novas didácticas (1990 215-216)*

Mas, para a prática de uma pedagogia intercultural, uma prática educativa que inter-relacione as diversidades culturais, que construa assim uma ponte entre a multiculturalidade que abunda na aldeia global que é o mundo que habitamos, é preciso formar professores interculturais. Trata-se de um processo complexo cuja aplicabilidade só agora começa a ser reivindicada que, possivelmente, se desenvolve ao longo de toda a vida de um professor mas que, acredito, na ausência dessa componente formativa em termos da socialização primária e secundária, a antropologia pode ser uma das vias para a formação e/ou reforço dessa competência, quando devidamente integrada nos currículos da formação de professores

*Correspondência Ricardo Vieira, Escola Superior de Educação de Leiria, Apartado 424, 2405 Leiria Codex*

### **Referências Bibliográficas**

ABDALLAH-PRETCEILLE, M (1990) *Vers une Pédagogie Interculturelle*, Paris: INRP

- AUGÉ, Marc (1994) *Não-lugares Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*, Lisboa: Bertrand
- BENAVENTE, Ana *et al* (1987) *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa: IED
- BENAVENTE, Ana (1990a) *Escolas, Professores e Processos de Mudança*, Lisboa: Livros Horizonte
- BENAVENTE, Ana (1990b) «Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e resistência» à mudança. in STOER, S (org) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto: Afrontamento
- BERNSTEIN, Basil (1978) *Class, Codes and Control*, vols I, II, III, Londres: Routledge and Kegan Paul
- BERNSTEIN, Basil (1982) «A educação não pode compensar a sociedade», in GRÁCIO, S e STOER, S, *Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa: Livros Horizonte
- CAMILLERI, C. (1989a) «La culture et l'identité culturelle: champ national et devenir», in CAMILLERI, C E COHEN-EMERIQUE, M (org) *Chocs des Cultures, Concepts et Enjeux Pratiques*, Paris, l'Harmattan
- CARDOSO, Carlos Manuel Neves (1995) «Antropologia e Multiculturalismo» in CIOE-Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação, 5
- CARDOSO, Carlos Manuel Neves (1996a) *Educação Multicultural*, Lisboa: Texto Editora
- CARDOSO, Carlos Manuel Neves (1996b) «Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo», *Inovação*, vol 9, 1 e 2
- CARIA, Telmo (1994a) «A reforma escolar da avaliação dos alunos do ensino básico analisada no contexto da(s) cultura(s) do professor(es)», in *Educação, Sociedade e Culturas*, 1
- CARIA, Telmo H I (1994b) «Os efeitos formativos (não esperados) no estudo etnográfico de uma escola C+S» in *Estado Actual da Investigação em Formação*, Porto: SPCE
- CARRAHER, Terezinha N (1991) *Na vida Dez, Na Escola Zero*, São Paulo Cortez Editora
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1988) *Epistemologia das Ciências da Educação*, Porto: Edições Afrontamento
- CLAPARÈDE, Edouard (1946) *Psychologie de L'Enfant et Pédagogie Expérimental*, Paris: Delachaux & Niestlé
- CORTESÃO, L. e STOER, S (Org) (1995a) «A possibilidade de “acontecer” formação: as potencialidades da investigação-acção», in *Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação em Formação*, Monte da Caparica: FCI/UNI
- CORTESÃO, Luiza e STOER, S. (Org) (1995b) *Projectos, Percursos, Sinergias no Campo da Educação Intermulticultural – Relatório Final*, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

- CORTESÃO, Luíza e STOER, S (1996) 'A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas' in *Inovação*, vol 9, 1 e 2
- DEWEY, John (1933) *How We Think*, Boston: D C Heath & Company
- DOMINGOS, A M *et al* (1986) *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- ERIKSON, Frederick (1989) 'Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza', in WITTRÖCK, merlin (org) *La Investigación de la Enseñanza I*, Barcelona-Buenos Aires: México
- FERNANDES, Horácio Neto (1995) *Francisco Caboz: de Angélico ao Trânsfuga, Uma Autobiografia*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- FERNANDES, Margarida (1996) 'A Formação de Professores para a Diversidade', *Reflectir*, Nº 1, Faro: Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve
- FREIRE, Paulo (1974a) *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra
- FREIRE, Paulo (1974b) *Uma Educação para a Liberdade*, Porto: Textos Marginais
- FREIRE, Paulo (1977) *Acção Cultural para a Libertação*, Lisboa: Moraes Editora
- FREIRE, Paulo *et al* (1983) *Vivendo e Aprendendo, Experiências do IDAC em Educação Popular*, São Paulo: Ed Brasiliense
- GEERTZ, C. (1983) *Le Savoir Local et le Savoir Global*, Paris: Puf
- GELLNER, Ernest (1994) *Pós-Modernismo, Razão e Religião*, Lisboa: Instituto Piaget
- GIDDENS, Anthony (1994) *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras: Celta
- GONÇALVES, José Alberto (1996) 'Formar professores para o século XXI', in *Reflectir, Revista da Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve*, 1
- HUBERMAN, A M (1983) *Comment S'Opèrent Les Changements en Éducation Contribution à l'Étude de l'Innovation*, Lausanne: Unesco
- IIURRA, Raul (1990a) *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra Ensaios de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher
- IIURRA, Raul (1990b) *A Construção do Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher
- IIURRA, Raul (1991a) 'Ensinar a aprender', in *Revista Pais*, 2
- IIURRA, Raul (1991b) *A Religião como Teoria da Reprodução Social*, Lisboa: Escher
- IIURRA, Raul (1992) 'O jogo e a experimentação pessoal na infância uma hipótese exploratória', in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXVI, 3
- IIURRA, Raul (1994) 'O processo educativo: ensino ou aprendizagem', in *Revista de Educação, Sociedade e Culturas*, 1
- IIURRA, Raul (1995) 'Tu ensinas-me fantasia, eu procuro realidade', in *Revista de Educação, Sociedade e Culturas*, 4

- ITURRA, Raul (1996) «Gosto de ti por seres mulher Ensaio de Antropologia da Educação», in Iturra, Raul (org.) *O Saber das Crianças*, Setúbal: ICE
- JEAN, Georges (1990) *Cultura Pessoal e Acção Pedagógica* Lisboa: De Asa
- JOSSO, Christine (1987) «Da formação do sujeito ao sujeito da formação» in NÓVOA, António e FINGER, Mathias (1988) *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa: ministério da Saúde, DRH
- KEICHTERMANS, Geert (1995) «A utilização de biografias na formação de professores» in revista *Aprender*, 18
- KUETHE, James I. (1978) *O Processo Ensino-Aprendizagem*, Porto Alegre: Ed Globo.
- LADMIRAL, Jean-René, et LIPIANSKY, Edmond Marc (1989) *La Communication Interculturelle* Paris: Armind Colin
- LERAY, Christian (1995) «Recherche sur les histoires de vie en formation», in *Révue Française de Pedagogie*, 112
- MARC, Edmond e PICARD, Dominique (s/d) *A Interação Social*, Porto: Rés Editora
- MARQUES, Ramiro (1994) «Adaptar o currículo às diferenças étnicas e culturais» in *ler Educação*, 13
- MONTESSORI, Maria (1996) *A Criança* Lisboa: Portugália Editora
- MONTESSORI, Maria (s/data) *Formação do Homem*, Lisboa: Portugália
- MOREIRA, Amélia Frazão (1993) «A construção doméstica do saber local» in *Estruturas Sociais e Desenvolvimento*, Actas do II Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia, vol II, Lisboa: Fragmentos
- MOREIRA, Amélia Frazão (1994) «Entre Favas e Ovelhas: categorias do Mundo adulto apreendidas pelas crianças numa aldeia do Alto Douro», in *Educação, Sociedade e Culturas*, 2, 39-57
- MOREIRA, Amélia Frazão (1996) «A aprendizagem no grupo doméstico» in Iturra, Raul (org.) *O Saber das Crianças*, Setúbal: ICE
- NÓVOA, António, et al (1991) *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: S P C E , Afrontamento
- NUNES, Terezinha (1992) «Ethnomathematics and everyday cognition», in DOUGLAS, A. Grows (De). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* New York: Macmillan
- PERRENOUD, Phillippe (1993) *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*, Lisboa: D Quixote
- PINEAU, Gaston (1990) «Les histoires de vie en formation: un mouvement socio-éducatif», *Le Groupe Familiale*, nº 126.
- RAPOSO, Paulo (1996) «Diálogo com os santos: Performance, dramaturgia e aprendizagem ritual», in R Iturra (org.) *O Saber das Crianças*, Setúbal: ICE

- REIS, Filipe (1996) «Oralidade e escrita na escola primária: programas e práticas», in R Iturra, (org) *O Saber das Crianças*, Setúbal: ICE
- REIS, Filipe (1994) «A domesticação escolar do pensamento infantil: perspectivas teóricas para análise das práticas escolares», *Educação, Sociedade e Culturas*, 3 37-55
- REIS, Filipe (1991) *Educação, Ensino e Crescimento*, Lisboa: Pub Escher
- RICOEUR, Paul (1990) *Soi-même comme un autre*, Paris: De Seuil
- ROUSSEAU, Jean Jacques (1990) *O Emílio*, Lisboa: Pub Europa-América [original de 1772]
- SECO, Graça Maria (1991) *O Auto-conceito Escolar em Educadoras de Infâncias: Um Estudo Transversal*, Tese de Mestrado não publicada, Coimbra: Faculdade de Ciências da Educação
- SILVA, Pedro (1994) «Relação Escola-Família em Portugal 1974-1994: Duas décadas, Um Balanço», in *Inovação*, Vol 7, nº 3, 307-355, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação
- SILVA, Pedro e VIEIRA, Ricardo (1996) «A Dialogue Between Cultures: A Report of School-Family Relationships in Pinhal do Rei Elementary School» in Davies e V Johnson (Orgs) *Crossing Boundaries – Multi-National Action Research on Family-School Collaboration*, Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Report nº 33, Janeiro
- SOUTA, I e MARQUES, R (1993) «Escola, família, nota de abertura» in *educação e Ensino*, ano 5, 7
- SOUTA, Luís (1991) «A educação multicultural» in *Inovação*, nº 2-3
- SOUTA, Luís (1992) «Educação multicultural – um imperativo dos nossos dias» in *Educação, Ensino*, 4
- SOUTA, Luís (1997) *Multiculturalidade & Educação*, Porto: Profedições
- SOUTA, Luís e MATOS, Emiltina (1995) «Racismo o eterno retorno?» in *CIOE – Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação*, 5.
- SOUTA, Luís, et al (1992) «Várias culturas uma escola» in *Educação e Ensino*, nº 6
- SIOER, Stephen R (org) (1990) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto: Afrontamento
- SIOER, Stephen R (1994) «Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica», *Revista de Educação, Sociedade e Culturas*, 1
- SIOER, Stephen R (1995) «A produção de conhecimento sobre culturas no âmbito de um projecto de investigação-acção», in *Ciências da Educação. Investigação e Acção Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*, Porto: SPCE
- STUBBS, Michael (1987) *Linguagem, Escolas e Aulas*, Lisboa: Livros Horizonte

- TAVARES, Manuel J (1985) «Antropologia da educação», *Antropologia Portuguesa*, vol 3
- TEODORO, A (1991) «A formação contínua dos professores num contexto de reforma», in *Formação Contínua de Professores, Realidades e Perspectivas*, Aveiro: Universidade de Aveiro
- VIEIRA, Ricardo (1992) *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Escher
- VIEIRA, Ricardo (1995) «Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural» *Revista de Educação Sociedade e Culturas*, 4, 127-147
- VIEIRA, Ricardo (1996a) «Histórias de vida e práticas pedagógicas», in I. F. Barbeiro e R. Vieira (Org.) (1996). *Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas*, Leiria: ESEL
- VIEIRA, Ricardo (1996b) *Educação, Tradição e Mudança: Histórias de Vida, Práticas e Representações Sociais*, Tese de Doutoramento, Lisboa: Iscte
- VIEIRA, Ricardo (1999) *Ser Igual, Ser Diferente as encruzilhadas da identidade*, Porto: Profedições
- VILAR, Alcino Matos (1993) *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*, Lisboa: Asa
- WIEVIORKA, Michel (1995) «Introdução a racismo e modernidade», in M. Wieviorka, (org.) *Racismo e Modernidade*, Lisboa: Bertrand
- WINITZKY, Nancy (1995) «Salas de aula multiculturais e de ensino integrado», in R. ARENDS, *Aprender a Ensinar*, Lisboa: Macgraw-Hill
- ZABALZA, M A (1994) *Dários de aula*, Porto: porto Editora
- ZANIEN, Henriot-Van A (1990) *L'École et L'Espace Local*, Lyon: presses Universitaires de Lyon
- ZANIEN, Henriot-Van A, ANDERSON-LEVITT, K (1992a) «Etudes ethnographiques de la scolarisation des enfants d'immigrés» in *Revue Française de Pédagogie*, 101
- ZANIEN, Henriot-Van, A e ANDERSON-LEVITT, K (1992b) «L'Anthropologie de l'éducation aux États-Unis: méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution», in *Revue Française de Pédagogie*, 101
- ZEICHNER (1993) *A Formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas*, Lisboa: Educa.