

MENTALIDADES, ESCOLA E PEDAGOGIA INTERCULTURAL

Ricardo Vieira*

Reconceptualiza-se o conceito de cultura e propõe-se o uso de mentalidade ou de mente cultural. Constata-se a multiculturalidade nas sociedades modernas e tenta-se mostrar como a diversidade cultural ultrapassa a diversidade étnica. Reiteram-se as teses dos desencontros entre a cultura da escola e as culturas dos públicos que a ela acedem. Propõe-se uma pedagogia intercultural como forma de diálogo e troca de experiências entre o local e o global, a caminho duma visão pós-moderna da sociedade.

1. Cultura e mentalidades

A mentalidade é um sistema de referências de um grupo; é um estado de espírito comum a um dado grupo social. Este sistema de referências leva um indivíduo que comungue do mesmo ethos (Bateson, 1958: 286) a ver as coisas de determinada maneira, a ter atitudes e condutas de acordo com esta percepção do mundo.

A mentalidade é construída por todas as experiências da vida social, pelos adultos com quem se interage desde criança, pelas opções que se tomou ao longo do percurso biográfico, enfim, pela educação em geral e pela participação num colectivo que tem hábitos e juízos elaborados.

Na nossa sociedade, uma sociedade dita complexa, onde o holismo deu lugar à diversidade, onde a cultura harmoniosa das comunidades fechadas sobre si próprias deu lugar à heterogeneidade, as experiências sociais são inúmeras e a educação recebida é diferenciada consoante o grupo donde se provém. Consequentemente, é usual falar-se de sociedades multiculturais e de educação multicultural (Spinder, 1974; Ogbu, 1978; Mauviel, 1980, 1982; Corte-

* Área de Ciências Sociais da Escola Superior de Educação de Leiria.

ção, 1991; Souta, 1992; Secretariado coordenador de programas de educação multicultural, 1993; Stoer, 1993, 1994; Iturra, 1994; Isabel Guerra, 1994; etc).

Nesta sociedade, e rebuscando o conceito de mente cultural de Raul Iturra (1990 a'), diria que há diferentes processos educativos, paralelos e para além da escola (cf. Benavente et al. 1989), que inculcam mentalidades diferentes, uma heterogeneidade de mentes culturais. A sociedade ocidental, mesmo a portuguesa, independentemente do número de minorias étnicas presentes no sistema social ou em particular nos diferentes quotidianos, é constituída por diversos grupos com a sua cultura própria, com a sua própria maneira de ver as coisas. Os próprios grupos profissionais, com estatutos sociais que estruturam de determinada forma as hierarquias sociais, podem eles próprios conter em si mesmos, diferentes concepções do mundo, da estrutura social, diferentes ideologias, enfim, diferentes representações sociais.

Um grupo profissional, por exemplo o dos professores, vê a escola e a formação para a vida, a seu modo, em parte consoante se está afecto ao 1º, 2º, 3º ciclos, secundário ou ensino superior, já que, *«no que concerna à vida profissional, sabe-se também que uma longa prática de uma profissão inculca uma visão do mundo e uma mentalidade»* (Muccielli, 1985: 56). Mas também dentro de cada um desses grupos, podem surgir diferentes culturas de professores, associadas a juízos mais ou menos etnocêntricos, que, a meu ver, e por ora ainda hipoteticamente, resultam muito da história de vida de cada um enquanto pessoa e profissional.

Na investigação que tenho em curso conducente ao meu doutoramento em antropologia social, abordo entre outras, histórias de vida de professores, com o intuito de isolar os constrangimentos sociais, modelos culturais e adultos mediadores que contribuíram para a sua formação enquanto pessoa e profissional, mais aberto ou, pelo contrário, mais fechado à educação para a diversidade. Numa frase, como refere Stoer, professores mais inter/multiculturais ou mais monoculturais (Stoer, 1994). O mesmo autor refere no mesmo artigo que,

«sendo tipos ideais, tanto o Professor Monocultural como o Professor Inter/Multicultural são, como temos realçado, construções: embora seja de esperar que a maioria dos professores se aproximem mais do primeiro tipo-ideal, não surpreenderá encontrar outros que se aproximem mais do segundo. [...]

Contudo, vai uma distância grande entre o olhar passivo para a diferença, lendo-a como algo que é necessário corrigir, como um olhar que a reconhece sem a conhecer, e a adoção da educação inter/multicultural não só como filosofia educativa mas também como projecto a realizar nesta época de globalização» (Stoer, 1994:20).

Procurando nas histórias de vida razões que levaram à construção mais para um ou outro dos dois ideais-tipo assinalados, levanto várias hipóteses que apontam mais para a importância dos percursos biográficos dos professores enquanto pessoas na sua formação para educadores, do que propriamente para a formação académica que confere o grau de profissionalizado e que os terá preparado ou não para a educação para a diversidade.

A hipótese central é que os paradigmas que estão na base dos diferentes perfis de professor e práticas pedagógicas, dos posicionamentos vários face ao envolvimento escola/família, escola/comunidade, ritmos de aprendizagem, pedagogias diferenciadas, etc., são pouco mutáveis ao longo da vida de uma pessoa, e resultam de uma construção social assente no percurso de vida do indivíduo, porventura forjado mais na imitação de modelos do que propriamente no adquirido aquando da formação escolar superior que entrega o certificado da profissão de professor.

Surgem assim vários perfis de ser professor; várias representações do modelo ideal de professor. De ser bom ou mau professor, aberto ou não ao reconhecer e conhecer as diferenças, isto para o próprio docente, para os pais e para os alunos. É minha hipótese específica que tais imagens resultam de influências e referenciais vários, de caminhadas pessoais, circunstâncias idiossincráticas, marcos importantes e modelos de conduta que enformam as atitudes, e que também eles estão ligados à história de vida do indivíduo, por vezes mesmo mais que à sua própria formação académica, embora esta seja também parte de toda a biografia. É que, para se ser professor multicultural, é, como diz Nieto (1992), citado em ZEICHNER (1993: 99), *«necessário ser-se uma pessoa multicultural e, sem esta transformação pessoal, qualquer tentativa para se desenvolver uma perspectiva multicultural será pouco profunda»*.

É assim que entre os três actores, professores, pais e alunos, que estudo em três escolas, surge uma heterogeneidade de representações sociais da continui-

dade e da mudança da monoculturalidade e da multiculturalidade no sistema educativo.

Digamos então que as atitudes e comportamentos dos indivíduos e portanto também dos professores, que aqui quero vincar, para além do peso da disciplina e saberes escolares adquiridos para agir e reproduzir enquanto cidadãos, são muito o fruto duma cultura interiorizada que torna cada um portador de concepções diferentes dos outros.

Impõe-se então alguma reconceptualização do conceito de cultura. Para além das noções mais ou menos de senso comum, associadas à cultura literária e livresca («A well read man»), de cabeças cheias ao invés de cabeças arrumadas, para parafrasear Montaigne, surge ainda o conceito de cultura científica e o de cultura do ponto de vista antropológico e sociológico, ainda que mesmo neste âmbito de definições e espectros de focagem surjam ainda uma infinidade de «culturas». Mas, apesar disso, é claro que é neste último tipo de cultura que me deterei. Os outros estão quiçá esclarecidos. Este, todavia, e apesar das mil e uma definições que vão de Tylor a Malinowski, passando ainda por outras aplicações modernas do termo quer à empresa (cultura de empresa; cf. Thévenet, 1993) quer à escola (cf. Gomes: sobre culturas de escola) submeto-o ainda a uma nova arrumação. Como diz Hall (1959:39), «*a cultura é uma palavra a que já foram dados tantos significados que não fará diferença dar-lhe mais um*». Por isso aqui vai. Tomo como ponto assente a ideia de que a cultura é adquirida. Há todavia uma *nuance* a esbater. Fazemos aquisição de hábitos de vida, rotinas e indumentárias, mas também de formas de raciocinar e pensar, uma gramática de atitudes (Bourdieu, 1972). Refiro-me, obviamente, também aos interditos, quer os de contacto, quer os de fazer e/ou pensar. No primeiro nível cabe a cultura material e toda a produção cultural; no segundo, o que agora me interessa para melhor enquadrar este artigo, cabem as representações colectivas, os estereótipos e modelos partilhados por um grupo.

Obviamente que os dois níveis se interligam: as expressões e as realizações resultam dum sistema de aquisições mentais que incluem as crenças, as normas, os valores e as representações. São dois níveis de cultura entrelaçados: um, que é exterior aos indivíduos, e que abrange os estilos de vida, as expressões e as produções; outro, mais interior, que corresponde às interiorizações dos membros de um grupo cultural e que abrange os valores, normas, crenças e mode-

los, bases culturais responsáveis pelas opções de vida, manifestações e pelas representações do mundo. Também Pina Cabral (1992: 21) se refere a estes dois níveis:

«A cultura tem pelo menos dois sentidos, e um dos sentidos é o que se refere ao tecido de significados e imagens que permitem a um grupo de pessoas a sua coabitação dentro de um espaço; o outro é o sentido mais reflexivo e, digamos assim, mais consciente, que é a produção de objectos que se referem a esse tecido de significados».

É justamente este nível do tecido dos significados, esse nível cultural interior que me interessa precisar, e que me parece estar mais próximo do conceito de mente cultural de Raul Iturra (1990), de habitus de Bourdieu (1972) e de mentalidade de Mucchielli (1985). As mentalidades, então, têm a ver com essa cultura interiorizada. Também é meu pressuposto que sociedade não é igual a cultura, como acreditaram alguns sociólogos e antropólogos, para quem a uma sociedade correspondia univocamente uma identidade cultural. Mas, uma sociedade, ou mesmo as pequenas comunidades têm eventualmente em si próprias mais que uma racionalidade ou *modos vivendi*. Até Rio de Onor ou outras similares, não são sistemas fechados, totalmente autosuficientes, onde o interior cultural vive isolado do exterior. *«Ao lado das diferenças devidas ao isolamento, existem aquelas, também importantes, devidas à proximidade: desejo de oposição, de se distinguirem, de serem elas próprias. [...] A diversidade das culturas humanas não nos deve induzir a uma observação fragmentária ou fragmentada. Ela é menos função do isolamento dos grupos que das relações que os unem»* (Lévi-Strauss, 1952: 18).

É assim que vejo o mundo rural, também como muito heterogéneo culturalmente. O rural contém o rural camponês que cultiva a terra com o estrume local, mas também o rural camponês que importa o adubo químico produzido nos centros urbanos, com o objectivo de produzir mais, ainda que não melhor. O rural não é já só essa visão idílica da unicidade comportamental e ritual. O rural importa e exporta também diferentes produtores de produtores (cf. Iturra, 1991), potenciais agentes da reprodução social da heterogeneidade e que diversificam os modos de vida e tornam o local mais global e vice-versa (cf Sousa Santos, 1993: 48).

E na linha do que dizia anteriormente, mesmo Vilarinho da Furnas, aldeia estudada por Jorge Dias, cujo quotidiano ficou também guardado em filme realizado por António Campos, verificam-se momentos de ruptura com essa cultura muito comum a todos. Vê-se a entrada da novidade através do emigrante que regressa à terra com automóvel e que impõe uma outra dinâmica e ordem de ideias aos processos locais.

E noutras aldeias contemporâneas, mesmo as justapostas às grandes cidades, ou nas que fazem parte mesmo das urbes, a mentalidade dos filhos não é forçosamente a mesma dos pais. A multiculturalidade existe, é um facto social. «A diversidade das culturas é de facto no presente, e também de direito no passado, muito maior e mais rica que tudo o que estamos habituados a dela conhecer» (Lévi-Strauss, 1952: 14). E estamos tão habituados a ver os outros como nos vemos a nós, que o facto que aponte nos escapa: eventualmente reconhece-se mas raramente se conhece a diversidade:

«Regressado de uma viagem de inspecção em terrenos lunares, Arlequim, imperador, aparece em cena para dar uma conferência de imprensa. Que maravilhas pôde ver ao atravessar lugares tão extraordinários? O público espera dele novidades.

– Não, não – começa por responder às questões que lhe colocam –, em toda a parte é tudo como aqui, tudo é idêntico ao que vulgarmente se pode ver no globo terráqueo. Excepto a temperatura, a imensidão e a beleza.

Desiludidas, as pessoas presentes não acreditam no que ouvem, aliás, com toda a certeza estão em desacordo. [...] Então, nada é nunca como aqui, nenhuma peça se assemelha a qualquer outra, nenhuma província poderia comparar-se a esta ou àquela e todas as culturas diferem. Mas o manto portulano desmente o que o rei da lua pretende dizer.

Portanto, vejam com os vossos próprios olhos essa paisagem zeburada, listrada, ondulada, enfeitada, pesarosa, fustigada, lacunar, ocelada, matizada, dilacerada, feita de nós e laços, com gorros e franjas já puídos, por toda a parte inesperada, miserável, gloriosa, magnífica até cortar a respiração e fazer bater o coração. [...] E a própria pele de arlequim desmente a unidade pretendida por assim dizer, dado que também ela é um manto de arlequim» (Serres, 1993: 12 e 13).

A sociedade, qualquer que seja, multiétnica ou não, surge assim, a meus olhos, como multicultural: como uma pluralidade de culturas onde cabem ainda as dos adultos e as das crianças, como refere Raul Iturra (1994). E são as diferentes culturas que, justapostas, confrontadas ou não, tornam complexas as políticas que na contemporaneidade vivem no hiato entre os ideais da Revolução Francesa, da igualdade, liberdade e fraternidade, e a prática da reprodução social de classes (Bourdieu, 1985) e do crescente etnocentrismo e seu extremo racismo e xenofobia.

Estamos assim perante a questão de como lidar com diferentes culturas, do problemas da comunicação entre diferentes. É que, para haver efectivamente comunicação, há que haver códigos comuns, uma língua comum, hegemónica ou não, à Europa, ao Mundo, etc. A alternativa é ser-se poliglota. Estou a falar do ponto de vista linguístico, mas também figuradamente. Quer dizer, compreender o outro não é só falar a sua língua para o ouvir e perceber, mas é também conhecer a sua cultura, ou melhor a sua mente cultural, o seu contexto, a sua mentalidade, porque significados há que restam subjacentes ao discurso verbal, tão ou mais importantes para a descodificação da mensagem a entender. Como diria Paulo Freire, «Texto e Contexto remetem-se mutuamente». E o contexto, ou as mentalidades, quero dizer, são como línguas, no dizer de Ruth Benedict quando nos fala dos padrões de cultura, e de Robert Rowland quando se refere aos entraves colocados ao relativismo cultural dos antropólogos. Este último, refere que

«o relativismo levado até às suas últimas consequências torna cada cultura incompreensível a todas as outras, isolando-a no seu próprio campo de significações. Só a tradução entre culturas, ou o estabelecimento de um código antropológico de tradução intercultural, poderia romper o círculo. Mas a tradução – qualquer tradução – tem as suas regras e as suas exigências» (Rowland, 1987: 17).

E é por isso que estou convicto que em face duma sociedade caracterizada pelo pluralismo cultural, há que procurar políticas e tipos de comunicação interculturais, não apenas multiculturais, pois caso contrário, reproduzem-se as diferenças fechadas em gehtos, reconhecendo-se-lhes as suas particularidades e

identidades próprias sem, todavia, ou pelo menos necessariamente, as pôr em pé de igualdade ao acesso à cidadania europeia, mundial, transnacional, transcultural, etc., sem perder a identidade local. Como diz ainda Michel Serres (op. cit: 23), «*ama o outro que engendra em ti uma terceira pessoa*». A terceira pessoa é esse híbrido enriquecido com as aprendizagens do exterior e com as diferenças culturais que confronta, essa mestiçagem que resulta do eu, do tu, do nós, do eles, do outro, relação que se multiplica obviamente, e se torna um dos vários muitos modelos. É que «*nenhuma aprendizagem evita a viagem. Sob a orientação de um guia, a educação empurra para o exterior. Aprender provoca a errância*» Michel Serres (op. cit: 23).

2. A Escola

A criança é um *animal educando* e o adulto é, por natureza, *homo semper educatore*. Trata-se duma herança de Durkheim, que foi quem 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.»*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*.

Mas Durkheim insistiu também na necessidade da não confusão entre educação e pedagogia. Para ele, o facto de se distinguir educação directa, por acção voluntária do meio sobre a criança, e educação indirecta, por aquisições pessoais da criança sobre o meio, nada retira a esse facto inevitável. A educação tem assim um carácter instintivo na natureza humana como o têm a realização das mais pragmáticas funções biológicas.

Contrariamente, a pedagogia, é contingente: surge nos casos em que a educação natural se revela insuficiente. Com o desenvolvimento tecnológico e o desenvolvimento geral das sociedades humanas, a educação natural passa a não satisfazer. Nasce a escola que aparece hoje como uma instituição tida como indispensável na manutenção e no desenvolvimento das sociedades modernas.

Mas a escola não é uma entidade absoluta, muito menos estática. Desde que o Homem é Homem, que necessitou de educar as suas crianças e de construí-las como cidadãos aptos à participação na sociedade em que nascem. A educação é portanto um processo que preocupou desde sempre todas as sociedades. Passou, no entanto, na grande parte da história humana, à margem do que hoje designamos por escola; pelo menos no sentido formal e laico com que hoje a pensamos e a planificamos.

Efectivamente, a educação, a preparação para a vida em sociedade, subordinou-se muito mais à aprendizagem do que ao ensino, ou mesmo ao ensino/aprendizagem como modernamente se tende a falar. Mesmo na Europa, a instituição escola, neste sentido moderno, é muito recente. Excepção para a educação religiosa, onde se formavam os eruditos, os letrados. Fora isso, na Idade Média, era fundamentalmente pela imitação que a criança e o jovem se tornavam adultos. E, diga-se, muito cedo, pela via do trabalho. Como refere Philippe Ariès, no século XVIII o ensino era especializado socialmente: havia o ensino para o povo e o ensino para a burguesia e a aristocracia.

É a Revolução Francesa que de facto vem abalar a Europa e as suas mentalidades. Fá-lo na economia, na lei, na religião e na escola. Nas palavras de Raul Iturra, a Revolução Francesa *«fez a república, o cidadão, e fez circular a razão [...] tratava-se e trata-se ainda de colocar os seres humanos na Europa em pé de igualdade»*. (Iturra, 1990 a': 25)

Também em Portugal, no dito século das luzes, a instrução oficial do escrever, ler e contar, era praticamente inexistente. É com o Marquês de Pombal que surge a primeira legislação que tentará neutralizar a exclusividade dos jesuítas no ensino. *«Aprendia-se a ler como se aprendia a rezar [...] e muitos dos reis foram analfabetos»*. (Fernandes, 1985: 138)

Como muito bem constata Luíza Cortesão, escola e sociedade andam ligadas. Digamos que atreladas. Restará saber quem deverá comandar, se uma, se outra. Apesar do mito da igualdade, *a escola longe de ser neutra, foi na realidade sempre usada como um instrumento ideológico. Foi usada para modelar o espírito dos alunos [...] E muito frequentemente, ofereceu mais legitimação do que qualificação aos alunos que seleccionou* (Cortesão: 148).

Na época contemporânea, a desigualdade entre os homens agravou-se e os teóricos da educação, em conjunto com a escola, propuseram novos rumos

para diluir a insatisfação da sociedade e dos que, tendo passado pela escola, com toda a sabedoria acumulada, não haviam transformado o mundo. O mito do desenvolvimento social através da alfabetização massiva, caiu por terra. Era preciso repensar a escola, mudar a escola. A multiplicação e ampliação das instituições escolares, *per se*, são considerados insuficientes para responderem sózinhas às necessidades mais diversas do desenvolvimento cultural.

Crítica-se então a chamada escola tradicional. Crítica-se o saber descontextualizado, o somatório de conhecimentos, a memorização, e repensam-se os métodos, objectivos e perspectivas. É essa fragmentação, compartimentação e acumulação descontextualizada do saber que Paulo Freire (1974), cujo conceito de «educação bancária» ficou célebre, combate, bem como o dogmatismo, a retórica, a acumulação de dados por parte do estudante. Para Freire, a assimilação ingénua à qual o educando é submetido, conjuntamente com outros factores, pode explicar as fugas que os estudantes fazem ao texto, cuja leitura se torna puramente mecânica, enquanto a sua imaginação voa para outras paragens. É isto que sucede quando em vez da compreensão do conteúdo, se valoriza a sua memorização. É isto que sucede aos portadores de diferentes mentalidades não identificadas com a identidade cultural veiculada pelo texto. Se o estudante consegue fazê-lo, responderá ao desafio e obterá certificação. Duvidaremos, contudo, das competências. Contrariamente, numa visão Freiriana, o aluno deve sentir-se desafiado pelo texto e o seu objectivo passa a ser apropriar-se da sua significação profunda. *Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objecto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele* (Freire, 1977: 13).

No dizer de Yves Bertrand (1991) a escola tem um problema: age como se o conhecimento existisse *per se*, fora de qualquer contexto social: *«Aprender mecânica automóvel e resolver os problemas de um cliente que nos vem repender à garagem por causa do seu automóvel, são duas coisas completamente diferentes. Essa diferença vem da inserção concreta do conhecimento, ou seja, da presença de um contexto que modifica consideravelmente o emprego e os conhecimentos adquiridos na escola em situações quotidianas»* (p. 110-111). Com efeito, o mecânico deverá utilizar com frequência conhecimentos que não lhe foram dados na escola.

Ainda que paradoxalmente, assiste-se no presente momento, e um pouco por todo o mundo, por um lado à proliferação da escola: básicas, secundárias, superiores, estatais e privadas; por outro, idealiza-se o regresso a uma espécie de espontaneidade de transmissão do saber e do agir fora da escola. A utopia é para alguns a descolarização. O primeiro profeta é Ivan Illich, que sonha com uma sociedade sem escolas, essencialmente em países do chamado terceiro mundo. Aí passa a entender-se a escola como um obstáculo paradoxal ao progresso. É que, os estudantes que aí conseguem progredir na escola, abstraem-se da Nação de que fazem parte, sonham com funções burocráticas, bem remuneradas, que lhes permitem fugir do trabalho da terra. A preparação que obtiveram, é teórica, decalcada dos sistemas europeus, de manuais que falam estrangeiro, na língua, nas mentalidades e nos conteúdos. Estes últimos, em lugar de terem referências locais, falam do distante, da história e dos heróis dos outros, de saberes descontextualizados e fragmentados que, em vez de produzir o desenvolvimento endógeno, leva as crianças indígenas a ficarem confusas e perdidas entre o ser e o dever ser. O processo de passagem de uma sociedade de tradição oral para uma sociedade assente na lógica da escrita e com uma escola formal, é um processo muito complexo que abrange a totalidade das relações sociais. Constitui até como que uma armadilha teórica e ideológica. Dada a riqueza da cultura oral e a sua difícil tradução para uma língua com séculos de tradição, assente na lógica da escrita, o processo da oralidade para a escrita, implementado em prol do «civilizar», acaba por ser um processo de redução da linguagem.

Mesmo nos países ditos desenvolvidos, a alternativa à insatisfação perante os produtos da escola, tem oscilado entre os projectos sociológicos de Pierre Bourdieu e Passeron (1985) que professam um novo sistema escolar e social, e a descolarização, que acaba por ser considerada a boa escola como defende Jacques Piveteau (1968). Embora em estado muito embrionário, existem experiências em França e nos Estados Unidos da América que assentam num objectivo de assegurar, em todas as épocas da vida, a formação e o desenvolvimento do homem, permitindo-lhe adquirir os conhecimentos e aptidões intelectuais ou manuais, que concorram para o desenvolvimento cultural, económico e social. Uma e outra posição têm em comum o denunciar os malefícios do monopólio do estado, que massifica, tira a liberdade e homogeneiza a diversidade.

Contra a centralização e uniformização, reivindica-se a descentralização e a regionalização curricular e educacional e a preparação de docentes para a diversidade.

Se pretendemos a manutenção da escola como peça fundamental do desenvolvimento, então há que pensar um sistema mais de aprendizagem do que de ensino. Essa é a reforma que está por fazer. Interessa saber em que circunstâncias é que uma criança aprende e não tanto em que é ensinada. Tal como o indivíduo aprende uma arte, pintura, tecelagem ou um qualquer ofício, o aluno deve ser considerado um aprendiz cognitivo e o seu professor um guia. A inserção num grupo social, permite ao aprendiz assumir diferentes papéis. Aprende com os outros e partilha os seus conhecimentos, as suas dúvidas e as suas descobertas. Aprende situações reais que são as da vida quotidiana, onde a aquisição de conhecimentos são verdadeiros instrumentos conceptuais. Mas será esta a aprendizagem que ocorre nas escolas? Qual tem sido o papel do aluno e do professor? Este, depois de tornar explícitos os conhecimentos preliminares, deve, em seguida, ajudar o aluno nas suas tentativas de compreensão, criar situações de aprendizagem, e, por último, encorajá-lo a continuar o seu trabalho com uma certa autonomia. Passar-se-ia assim da mera reprodução escolástica à construção de produtores de ideias e, portanto, à inovação.

No dizer de Paulo Freire (1974), percussor de uma concepção crítica da cultura, o método activo deve ser baseado no diálogo – na interculturalidade diria eu – na crítica e na formação do julgamento. Defende uma pedagogia da comunicação onde o diálogo vencerá o anti-diálogo, que apenas tem produzido seres passivos, sociedades fechadas, o povo alienado, reduzido ao silêncio e incapaz de decidir. Para ele o homem torna-se o objecto da sua educação.

Efectivamente a escola tem sido muito uma instituição aculturativa (Vieira, 1992), homogeneizadora (Iturra, 1990 a' e b'), segregadora (althusser, 1970), e reprodutora (Bourdieu, 1985). A escola transformou-se num aparelho ideológico do estado ao serviço das classes dominantes (Althusser, 1970), num aparelho pedagógico que *« ao estabelecer a ligação entre o poder, o conhecimento e a consciência, funciona como um regulador simbólico para o posicionamento da consciência e para a especialização dos sujeitos »* (Domingos, Ana, e al. 1986: 341, parafraseando Bernstein) ou como um mecanismo de reprodução social (Bourdieu e Passeron, 1970). Para estes, o acto pedagógico acaba por transfor-

mar o professor «no detentor por delegação do direito de violência simbólica» legitimamente encarregue da aculturação e da inculcação de valores (1970: 39).

Estes trabalhos, simultâneamente enquanto desmistificam o papel da escola na diluição das desigualdades sociais, posicionam também o professor dentro duma estrutura quiçá demasiado estática, incapaz de opor resistência ou potencializar mudanças. É claro que o professor é um funcionário do Estado, mas mais que estrutura, ele é um processo capaz de reinterpretar os dogmas, os conteúdos, e produzir, criar, ao invés de exclusivamente reproduzir. Tudo isso tem muito a ver com a pessoa que o professor é: passivo? activo? interveniente? submisso? criativo? monocultural, em consequência das filosofias do século XIX, unificadoras das diferenças? capaz de perceber as diferenças e tirar partido delas? etc.

O professor é um produto duma cadeia onde há outros professores, os mestres dos docentes actuais e também os outros modelos que tornam cada docente uma peça única, porque resultante da construção social onde interagem pessoas e inúmeros factos idiossincráticos, que no sistema o tornam capaz de agir, intervir, contragir e iniciar eventualmente algumas mudanças pedagógicas e sociais. Difícil é de facto ser-se professor; ser-se professor capaz de tirar partido da diversidade. Mais fácil era, sem dúvida, quando os alunos que chegavam à escola eram já seleccionados, mais próximos da lógica da escrita e da identidade cultural do Mestre. Mas que os há há! E muitos não tiveram preparação específica – digo, académica – para a educação para a diversidade. Tenho-os observado jovens e muito monoculturais, e conheço-os também menos jovens, com mais de 50 anos, a porem a tónica na aprendizagem, que implica, obviamente, um entendimento da mente cultural do aluno. Adiantarei à frente alguns indícios da minha interpretação sobre o facto.

Como diria Kuethe (1978: 3), «se eu digo que ensinei o meu filho a nadar, há uma forte insinuação de que ele aprendeu a fazê-lo». Ou então, para terminar esta parte sobre os paradoxos do ensino na escola, como dizia Dewey (1933: 35):

«Haveríamos de ridicularizar um negociante que dissesse ter vendido uma grande 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 há entre comprar e vender».

3. Para uma pedagogia intercultural

«Se tu diferes de mim, irmão, longe de me magoares, enriqueces-me»

A. de Saint-Exupéry, *Lettre à un ami*

A mudança a operar passa por uma transformação qualitativa da educação, pela construção de uma sociedade de aprendizagem, e particularmente por uma educação permanente que abranja não só as excepções, mas todos os cidadãos e a sociedade no seu conjunto. A educação deverá levar ao questionamento, à problematização, a uma atitude de saber fazer perguntas. Isso é que é a aprendizagem. Se a curiosidade é estimulada, então a pergunta surge com naturalidade. O professor do futuro tem que privilegiar a curiosidade, incitar ao acto de questionar, incutir a vontade e a capacidade de escolher o seu próprio caminho. É fácil introduzir novas tecnologias (e não se pode negar tal importância), é também fácil alfabetizar. Por outro lado, é bastante mais difícil e muito mais importante, provocar mudanças de atitudes e de hábito mentais, pois exige atenuar as diferenças de comportamento entre quem ensina e quem aprende. 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. Retomo ainda Michel Serres (1993), « [...] a criança abandona a casa de família; saída: segundo nascimento. Toda a aprendizagem exige essa viagem com o outro e com a alteridade, mas durante essa passagem muitas coisa se alteram» (p. 59). É que a aprendizagem acaba por ser sempre uma mestiçagem – uma assimilação e comparação com o saber já estruturado. Há como que um multiplicitade de identidades em cada um de nós, consequência dos contactos que fazemos com os diferentes mundos exteriores ao nosso; há uma terceira, quarta e mais dimensões identitárias, ou, pelo menos, o eu forjado entre o nós e o outro, que origina um terceiro instruído, título da obra de Michel Serres.

«Portanto, é muito difícil criar cidadanias culturais em Portugal, cidadanias homogêneas, abstractas, no sentido liberal da cidadania, porque cada um a constrói à sua maneira. É a cidadania dos madeirenses, é a cidadania dos varinos, é a cidadania dos alentejanos, no Connecticut, em Paris, em Frankfurt, em qualquer das cidades» (Sousa Santos, 1992: 30).

Tradicionalmente a educação era assumida pelos sábios, pelos anciãos e pelos pais, com base no princípio de que o futuro não seria muito diferente do presente e, educar em função das situações actuais, significaria educar em função das situações futuras. É aliás uma atitude ainda muito enraizada nos nossos dias. Os próprios políticos reproduzem o mito de que a sociedade industrial se perpetuará indefinidamente. O mesmo pensam alguns educadores que não percebem o impacto das mudanças num futuro que será deveras diferente.

Toffler (1971) escreveu que as escolas e as universidades, ao enfatizarem o passado, não só alimentam uma imagem falsa do futuro como também constroem milhões de candidatos para o choque do futuro, estimulando o divórcio entre a imagem de si próprio e as suas expectativas face à mudança social.

Não é pacífica a relação entre ensino e inovação. O ensino dedica-se à compreensão e assimilação de conhecimentos anteriores, o que lhe confere um carácter de reprodutibilidade. Para progredir, agir, inovar e ser potencial do desenvolvimento, o aluno terá de aprender e dominar as aptidões e instrumentos cognitivos os quais, porém, são não raras vezes ensinados de forma desintegrada, sem qualquer conexão com o mundo real.

Uma escola moderna, uma escola potencial de desenvolvimento, tem de ser uma escola aberta à mudança: mudança profunda nos currícula, alterações radicais na pedagogia, e um descentramento das respostas exclusivas às questões de ensino, para enfrentar e solucionar os problemas da aprendizagem. Finalmente, 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.

Toda a aprendizagem, toda a informação recebida pelo indivíduo é subme-

tida a um reajustamento. É confrontada com informação já retida anteriormente – neste sentido a interculturalidade enquanto troca entre o novo e o assimilado é também um facto, mas um facto que há que explorar pedagogicamente. A mente humana é um mecanismo activo de transformação. Assim que se depara com uma comunicação, filtra a informação, compara com o que tem já consolidado, com o que conhece, e classifica-a, ordena-a e assimila-a ou simplesmente ignora a informação.

Estamos assim face ao método comparativo de que fala Raul Iturra (1990) e Vieira (1992), um método natural de aprendizagem, mas também face ao intercultural enquanto partilha de saberes: o saber do passado/saber do presente; saber arrumado/saber dinamizado que ou se integra, confronta ou aniquila, isto quando há substituição de premissas. Acontece também que, dado o sistema de interesses, atitudes e representações, há por vezes impermeabilidade do indivíduo em relação à novidade, ao conhecimento, regra e ritual que mexe com a tradição.

O intercultural não pode ser considerado apenas como um conceito específico do domínio pedagógico. O intercultural ou a interculturalidade acaba por ser uma opção sociológica global (cf. Abdallah-Preteceill, 1986: 177). Eu diria mais, diria que o interculturalismo é uma atitude e uma conduta humanista, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, uma forma de estar antropológica porque legitima as heterogeneidades dentro das identidades.

Se efectivamente a pedagogia intercultural se pode aplicar à escolarização de crianças emigrantes, também se pode aplicar a qualquer outro tipo de crianças provenientes de que cultura ou subcultura for. A pedagogia intercultural ultrapassa assim os objectivos de uma maior inserção e de uma problemática do insucesso escolar das minorias étnicas. Ela atravessa também o problema das políticas educacionais para a escola democrática e para o sucesso de todos.

Contra uma educação meramente multicultural, que respeita as diferentes culturas e mentalidades mas que as deixa navegar em artérias paralelas, ou avenidas de pouca liberdade, para recordar Joaquim de Azevedo (1994), contra também as políticas de unificação, assimilação e adesão a uma única cultura hegemónica, a pedagogia intercultural situar-se-ia, ou situar-se-à (penso numa utopia pedagógica ao jeito de Adalberto Dias de Carvalho (1994), não em ideologia, mas sim na possibilidade de realizar o que falta fazer) numa perspectiva

dinâmica e interaccionista de enriquecimento e de aprendizagem pela troca de saberes, pelo diálogo de culturas.

Apesar das reformas dos sistemas educativos ocidentais e em particular o português, veicularem discursos que apontam para a educação para a cidadania, para a formação pessoal e social e para a redução da desigualdade na escola em consequência das diversidades culturais, a escola democrática está ainda muito na ideologia, na retórica e nas intenções. Na prática, a escola vive uma tensão entre a uniformização e a diversificação, entre a tradição da cultura legítima do Estado e a modernidade da educação e pedagogias interculturais.

A vertente tradicionalista e reprodutora da escola, manifesta-se na uniformidade programática, no processo de avaliação, na valorização dos códigos linguísticos elaborados, etc.. A educação intercultural, consequência da constatação e entendimento das sociedades como multiculturais, não só pela existência de etnias diversas mas também pelo simples facto de estratos e classes sociais dominantes e estratos e classes dominadas terem diferentes representações, linguagens, gramáticas de entendimento e de atitudes (cf. Bourdieu: 1972), aposta na diversificação dos processos de ensino-aprendizagem. A educação intercultural resulta do facto de se crer que nos espaços educativos se está de alguma forma sempre entre culturas: diferentes saberes, sistemas de valores, sistemas de representações e de interpretações da realidade, hábitos, formas de agir, etc.

E se diferentes culturas produzem diferentes estilos cognitivos, diferentes formas de percepção e diferentes estilos de aprendizagem, a escola, se quiser ser mais democrática, tem de optar por uma pedagogia intercultural, uma pedagogia de troca e partilha de experiências. Uma partilha entre as crianças e os adultos, os alunos e professores, os pais e a escola, o lar e a escola, a comunidade e a escola, as várias crianças, os vários alunos e os vários professores.

O modelo intercultural implica uma dialéctica em constante contradição: assegurar a diferença e simultaneamente não a sustentar. Conservá-la sim mas abrir-se também para lá dela própria (cf. Clanet: 1990). O interculturalismo implica não somente reconhecer as diferenças, não somente aceitá-las, mas – e o que é mais difícil – fazer com que elas sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos ao enriquecimento pela troca. A metodologia é através da comparação e da contextualização – o método comparativo – entre os dife-

rentes mundos e contextos sócio-culturais (cf. Abdallah-Preceill: 1986 e Iturra, 1990). É que, sem comparar não se apreende, não se assimila, eventualmente memoriza-se e papagueia-se. É por isso que não há normas universais para ensinar nem uma única forma de aprender. É preciso conhecer culturalmente o destinatário para que o ensino produza de facto aprendizagem.

Em termos de exemplo concreto, a área-escola é uma das hipóteses de, por via do currículo, se praticar o intercultural. No meu trabalho de campo em várias escolas do distrito de Leiria, verifiquei que de alguma forma havia uma forte correlação entre os professores que hoje a implementam e os que muito antes da apregoada reforma iniciada pela Lei nº 46/86 (LBSE) a praticavam subterfugiadamente com outros nomes, mas com a mesma lógica – uma lógica que funciona de baixo para cima, indutivamente, dos problemas para as abstrações e para a disciplinarização dos saberes. É uma lógica que vira o mundo às avessas – digo, a escola às avessas – e nem todos estão preparados e sensibilizados para o fazer. A área-escola foi considerada por Albano Estrela, «o pulmão da reforma educativa»; eu diria que ela é o mito da construção de pontes entre o local e o global, o prático e o teórico, o saber e o saber fazer, a escola e a comunidade, a cultura do quotidiano e a cultura da escola, anunciados pela LBSE artigos 7º e 9º, e pela própria criação da área-escola (Decreto-Lei nº 286/89: artigo 6º), Despacho 142/ME/90, etc.. É que *«É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico, faz do cientista um ignorante especializado»* (Sousa Santos, 1993: 46).

E onde foram formados esses docentes cuja prática inovadora, intercultural, diferenciada da lógica do racionalismo positivista eu observo? Não sei! Ana Benavente (1993: 12) diz que *«sabemos hoje provavelmente muito mais sobre os conteúdos das inovações desejáveis do que sobre a maneira de as concretizar»*. O imbróglie está justamente na formação de professores para a inovação e muito mais para a interculturalidade. A minha hipótese é que de facto se aprende a ser professor, se aprende a ensinar para a diversidade, se aprende a ser um professor intercultural; duvido é que o actual sistema de formação de professores possa ensinar tal metodologia. Os que a vi praticarem-na, tenho-os vindo a estudar em profundidade, e acredito que o fazem porque são eles próprios cidadãos interculturais, pessoas que atravessaram no percurso da sua própria vida uma diversidade de contextos culturais, que entenderam porque

eventualmente foram mediados por adultos cujo etnocentrismo estava já bem relativizado. São trânsfugas, signo português (que se aplica habitualmente às pessoas que desertam para o campo do inimigo, ou então que abandonam o seu partido, posto ou seita), que corresponde ao conceito francês de *transfuge* e que remete para a mudança de padrão de cultura de alguns indivíduos em consequência da mobilidade social que sofrem por meio do sucesso escolar ou outros, que não renegam necessariamente a sua história de vida, a sua origem, as culturas e mentalidades que atravessaram e que no presente etnográfico as entendem enquanto *background* cultural dos alunos com quem trabalham, justamente porque as experienciaram enquanto actores. Têm uma visão sistémica dos sistemas culturais tal qual a pretende ter qualquer antropólogo quando envereda pela observação participante de um grupo. Obviamente que outros professores há com histórias de vida similares e que renegam a cultura de origem, não tirando nunca partido dela para contextualizar as práticas interculturais. Esses, designo-os de oblatos (do latim *oblatus*), indivíduos cujo passado escondem porque consideram impuro ou eventualmente aprenderam a ver como tal, submetendo-se à lógica unificadora da cultura legítima do Estado¹. Razões e constrangimentos sociais têm-nos alguns, certamente, mas tal não cabe agora aqui analisar.

O intercultural, em última instância, corresponde a uma atitude, a um prospectivar de uma nova sociedade que poderemos chamar de pós moderna, de integração das diferenças como riqueza cultural e não como patologia social e como segregação. A multiculturalidade é um facto social. O intercultural corresponde a uma política, a uma pedagogia, a uma atitude, a uma construção a edificar para uma escola mais democrática e para uma sociedade da não uniformização do cidadão como moeda única, por um lado, e para a não reprodução eterna do governo ditatorial dos estratos dominantes sobre os dominados.

Correspondência: Ricardo Vieira, Escola Superior de Educação de Leiria, apartado 424, 2405 Leiria Codex.

¹ De acordo com a *Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, Editorial Enciclopédia, o oblato é aquele que é oferecido, ou se oferece a outra cultura, para nela se educar: «Chamam-se oblatos as crianças confiadas pelos pais a certas comunidades religiosas que se encarregam da sua educação, no intuito de fazerem delas mais tarde monges ou monjas, se a vocação se confirmar».

Bibliografia

- ABDALLAH-PRECEILLE, M. (1986) *Vers une Pédagogie Interculturelle*, Paris: INRP.
- ALTHUSSER, L. (1976) *Positions*, Paris: Editions sociales.
- ARIÈS, Philippe, *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*, Lisboa:Relógio D'Água.
- AZEVEDO, Joaquim (1994) *As avenidas da Liberdade*, Lisboa: Ed. Asa.
- BATESON, G. (1958) *Naven*, Standford.
- BENAVENTE, Ana (coord.) (1993) *Mudar a escola, mudar as práticas*, Lisboa: Escolar Editora.
- BENAVENTE, Ana *et al.* (1987) *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa: IED.
- BERTRAND, Yves (1991) *Teorias Contemporâneas da Educação*, Lisboa: Instituto Piaget.
- BOURDIEU, P. (1972) *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*. Genève: Droz.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.-C. (1970) *La reproduction – éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.-C. (1985) *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris: Les Éditions de Minuit.
- CABRAL, Pina (1992) «Intervenção» in A. S. SILVA e V. O. JORGE (orgs.), *Existe uma Cultura Portuguesa?*, Porto: Afrontamento.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1994) *Utopia e educação*, Porto: Porto Editora.
- CLANET, Claude (1990) *L'Interculturel*, PUM, Toulouse.
- CORTESÃO, Luíza, *Escola, sociedade que relação?*, Porto: Afrontamento.
- CORTESÃO, L. e PACHECO, N. (1991) «Interculturalismo e realidade portuguesa», *Inovação*, 4, 2-3.
- DEWEY, John (1933) *How We Think*, Boston: D.C. Heath & Company.
- DOMINGOS, A. M. e al. (1986) *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*, Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- FERNANDES, Rogério, «Algumas notas» in GAL, Roger (1985) *História da Educação*, Lisboa: Vega.
- FREIRE, Paulo (1974) *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1977) *Acção Cultural para a Libertação*, Lisboa: Moraes Ed.
- GOMES, Rui (1993) *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*, Lisboa: Educa.
- GUERRA, Isabel (1994) «Educação multicultural: raízes e desafios», *Cadernos de educação de infância*, nº 31, 39-46.
- HALL, Edward (1994) original(1959) *A linguagem silenciosa*, Lisboa: Relógio d'Água.
- ITURRA, Raul (1990 a') *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra*, Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raul (1990 b') *A Construção do Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raul (1991) *A Religião como Teoria da Reprodução Social*, Lisboa: Escher.

- ITURRA, Raul (1994) «O processo educativo: ensino ou aprendizagem», *Educação Sociedade & Culturas*, 1, 29-50.
- KROEBER, A. et KLUCKHOHN, Clyde (1952) *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: Papers of the Peabody Museum, Vol. XLVII, nº 1.
- KUETHE, James L. (1978) *O Processo Ensino-Aprendizagem*, Porto Alegre: Ed. Globo.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1952) *Raça e História* (1980), Lisboa: Ed. Presença.
- MAUVIEL, M. (1980) «Le multiculturalisme (pluralisme culturel)» in *Revue française de pédagogie* nº 61-71.
- MUCCIELLI (1985) *Les mentalités*, Paris: PUF.
- OGBU, J. U. (1978) *Minority education and caste*, New York: Academic Press.
- PIVETEAU, Jacques (1968) *Le vrai problème de l'école*, Ligel.
- ROWLAND, Robert, (1987) *Antropologia, História e Diferença*, Porto: Afrontamento.
- SECRETARIADO COORDENADOR DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL, (1993) *Escola e Sociedade multicultural*, Lisboa: Ministério da educação.
- SERRES, Michel (1993) *O Terceiro Instruído*, Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (1992) «Intervenção» in SILVA, Augusto Santos e JORGE, Vítor Oliveira, *Existe uma Cultura Portuguesa?*, Porto: Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (1993) *Um discurso sobre as ciências*, Porto: Afrontamento, 6ª edição.
- SOUTA, Luís, (1992) «Educação multicultural», *Educação. Ensino*, ano 4, 15-19.
- SPINDLER, G. D. (1974) *Education and cultural process*, Holt.
- STOER, S. (1993) «Educação inter/multicultural e a escola para todos», *Correio Pedagógico*, nº 73, 12-13.
- STOER, S. (1994) «Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica», *Revista de Sociedades e Culturas*, 1, 7-27.
- THEVENET (1993) *La culture d'entreprise*, Paris: PUF.
- TOFFLER, A.(1971) *Le choc du futur*, Paris: Denoel.
- VIEIRA, Ricardo (1992) *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa:Escher.
- ZEICHNER (1993) *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*, Lisboa: Educa.