

Diversidade Sociocultural e Educação Intercultural: a antropologia da educação na formação de professores

Ricardo Vieira
rvieira@ipleiria.pt
CIID-IPL
www.ciid.ipleiria.pt

O processo educativo

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 da instituição formal que é considerada 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.

Mesmo 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 tenham menos sucesso na escola que as que provêm da classe média. Mas, por outro lado, "não há qualquer prova firme de que as diferenças de linguagem estejam causal e directamente relacionadas com diferenças de capacidade intelectual" (Stubbs, 1987: 59).

Neste domínio educacional, um dos autores mais conhecido e reproduzido na formação de professores em Portugal é, sem dúvida, Bernstein (1978). Em particular, a sua obra parece remeter, na mente dos docentes que conheci, 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 entraram no folclore profissional de alguns professores (Stubbs, 1987) e que são manipulados e correlacionados tantas vezes prevertidamente. "O trabalho de Bernstein foi usado, por exemplo, para apoiar a afirmação simplista de que 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 querido dizer:

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).

O processo de ensino-aprendizagem na escola, com as suas "meta-linguagens", impõe-se, assim, 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, constroem 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 e por vezes do seu próprio grupo doméstico - fugir da escola para trabalhar a terra¹ - ou então, em se deixar e conseguir (obviamente) construir como oblato, o que implica a perda da sua memória e a adulteração da sua mente cultural:

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 duma família e duma comunidade, e a criança como membro da escola. De qualquer das formas espera-se que a criança, e os pais também, abandonem a sua identidade social, o seu modo de vida e as suas representações simbólicas 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).

Mas a questão não é 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 é (está?) à vontade no mundo educativo: "Se a professora tem de dizer continuamente, «repete lá isso, minha querida; não compreendi», a

¹Metáfora pedida de empréstimo à obra de Raúl Iturra, 1990a.

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. Está também na uniformidade do próprio contexto escolar - monocolor e monocultural.

É portanto a escola que tem que mudar. É verdade que Ana Maria Domingues, *et alii*, 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 categoria de pensamento oposta à da cultura dominante veiculada pela escola. A escola tem, assim, que enveredar por um processo educativo intercultural, e Bernstein não 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 (Vieira, 2011). 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 autoformarem 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 mais no binómio

transmissão/reprodução, memorização de conteúdos mesmo que obsoletos funcionalmente, e ainda, na inculcação de valores. 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 educandos são como se fossem «vasilhas vazias» que devem ser enchidas pelos depósitos dos educadores. Desta forma, os educandos 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 Portuguesa², 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

²Dicionário da Porto Editora, 5ª edição, um dos que de momento tenho à mão.

acompanha passo a passo as actividades dos alunos sem lhes dar espaço de manobra (cf. Kuethe, 1978). Mas,

[...] 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 aprendiz 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 [1772]). Vivia-se enquanto se aprendia e aprendia-se enquanto se vivia (Freire *et alii*, 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" (Idem: 33). Este exemplo serve para lembrar como há efectivamente diferentes estilos cognitivos.

Regressando um pouco atrás, dizia, 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 (Vieira, 2011). 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 duma 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 os problemas de 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 de os alunos avaliarem se a solução que encontraram 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, 10×50 é igual a 500; 2º, 5×50 é igual a 250 (note-se que esta multiplicação por 5 é feita de imediato, provavelmente porque ela dividiu ao meio o produto de 10×50 , 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 12×50 é 50 com 50, 100. 100 com 100 - 4 carros, dá duzentos. Oito carros dá 400. Mais 100 - dez carros - dá 500. Doze carros, 600 (Carraher, 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 duma pluralidade de formas de resolução de problemas que não podem ser cortadas 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 podem coexistir e a verdade é que há crianças que estão tão habituadas a aprendizagens dentro dos contextos, que podem ficar confusas com o ensino descontextualizado. Não só confusas como serem avaliadas com "zero" na escola, ao invés de "dez"³, como no mínimo o são no seu próprio cotidiano.

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

³A expressão deriva do título duma das obras de Terezinha Nunes sobre culturas e aprendizagem: Carraher *et alii* (1991). *Na vida Dez, Na Escola Zero*.

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, e também, portanto, uma forma de interculturalidade.

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 outra 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 já pelo menos desde o Iluminismo. Assim, Rousseau, mais filósofo do que propriamente pedagogo, deixou-nos 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 adulto⁴. Por isso, lutou por uma

⁴Também Raul Iturra distingue entre a epistemologia do adulto e a epistemologia da criança, 1995.

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.

Estou perfeitamente em consonância com este princípio. Para mim, a escola deve ser activa, quer dizer, tem de ser capaz de mobilizar a actividade dos alunos. Deve 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 questões pedagógicas. 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 numa 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 duma 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 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 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, 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.

O método comparativo

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).

Eu 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, duma 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. Tylor, via na comparação uma das formas de descobrir correlações necessárias entre vários fenómenos culturais. Durkeim, comparou as taxas de suicídio em diferentes sociedades e em diferentes grupos dentro duma 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.

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* como vimos na primeira parte da dissertação. O próprio eu reconstrói-se

comparando o seu ontem com o seu hoje, por forma a posicionar-se no futuro. Algumas pessoas, as mais reflexivas, tiram há muito proveito deste método comparativo mesmo enquanto pensam o seu próprio pensamento e as suas próprias práticas.

O método comparativo nas histórias de vida e na formação

"Conhece-te a ti mesmo"
Sócrates

É importante o docente ter um conhecimento comparativo para além das circunstâncias imediatas do seu meio local. Há professores cuja trajectória social, como fui referindo, 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 (Vieira, 2009). São pessoas que no dia a dia acabam por reflectir a todo o momento e porem assim em 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 claro⁵ 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 se comparar 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.

⁵ Para não entrar na "cultura do óbvio".

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

À partida, o docente (e não só), cai não 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 todas 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 ensino⁶. Obviamente que, mais que ao nível técnico⁷, é ao nível da formação pessoal, social e profissional do docente, do ser professor, que ela terá um importante papel a desempenhar⁸. 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 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, 1991: 18). Há que pensar numa nova forma de fazer formação contínua, uma forma baseada essencialmente na investigação - na

⁶Para 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.

⁷Onde 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).

⁸Note-se que a portaria relativa às habilitações para a docência, publicada a 15 de Setembro de 1995 pela então Ministra da Educação, Dr^a Manuel Ferreira Leite, tinha esse figurino. A portaria foi suspensa em Dezembro do mesmo ano pelo novo governo PS. De momento (Setembro de 1996), 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 curso 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 ao que sei, não põe em causa esta componente.

investigação, por exemplo, das histórias de vida dos alunos que se têm, 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).

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*⁹, 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 de vida 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

⁹Também Francisco Caboz (a que fiz referência no capítulo um, pseudónimo do 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 trãnsfuga), 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.

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 ainda mesmo 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, concorrem 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" (Idem: 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 sendo 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 (Erikson, F., 1989: 292).

Esta ideia faz-me lembrar uma das muitas propostas que tenho feito no domínio da formação de professores na minha escola: necessidade duma autoreflexão do aluno estagiário¹⁰, seguida da opinião dos outros - colegas, professores cooperantes e professor supervisor. A observação e feedback desse "outro", pode dar pistas 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 auto-imagem. 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 lhes 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 racionais, etc., mas antes em proporcionar os meios para lograr o acesso ao conhecimento, à compreensão, etc., e para continuar a aumentá-los (p. 172).

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 "conscientização" 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,

¹⁰Futuro professor.

quando sabemos que não temos a consciência aqui e o mundo acolá, mas, pelo contrário, quando ambos, a 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 reflexividade, 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 zero¹¹. 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:

¹¹ O mesmo para o aluno quando aprende.

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 (para nós autoesclarecimento) 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" (idem: 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 duma 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 interações professor-alunos ou registrar 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 duma 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, com os outros, o que somos, para melhor descobirmos 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 psychologizante e abarque *"uma formação cultural 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 portanto, 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 **antropo-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 a educação e pedagogia intercultural (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.

Os casos dos professores aqui estudados, os trânsfugas que conseguem mediar as diferentes culturas em interacção, são modelares mas também excepcionais. Têm um *habitus* político (Bourdieu, 1980) e um espírito de militância adquirido e posto em prática nas suas vidas para além da própria escola. E de facto, é a pessoa que põe ou não a Reforma Educativa em movimento, não é o edifício jurídico que a sustenta. Como dizia a Professora Elsa: "Há pessoas que nunca trabalharam com a Reforma e que são mais reformistas que as "outras". De facto é a pessoa que mora no professor que inova, cria ou não; ou simplesmente repete o que aprendeu como ideal e de um única forma - exclusiva e para sempre para esses - os professores monoculturais que ainda hoje co-habitam conosco.

E, 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 facto¹² 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. É simultaneamente, um bom caminho para a construção de pedagogias interculturais.

Trata-se, à luz da antropologia da educação (Vieira, 2011), de se autoformar, de formar para mudar e de formar para inovar. Urge pensar o contacto interpessoal na sala de aulas - onde se constata também a multiculturalidade - e dos sujeitos aí presentes, com experiências, pensamentos, práticas e representações sociais próprios, como um potencial intercultural (Abdallah-Preteceille, 1990) para a criação de alunos não só locais, não só globais mas, também, locais no sentido de poderem assumir várias pertenças identitárias sem contradição ou ambivalência (Vieira, 2009).

Referências Bibliográficas

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

AUGÉ, Marc (1986). *Un Ethnologue dans le Métro*, Paris: Hachette.

AUGÉ, Marc (1994). *Não - Lugares. Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*, Lisboa: Bertrand.

BENAVENTE, Ana *et alii* (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 «resistências» à mudança". In: STOER, S. (org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto: Afrontamento.

BERNSTEIN, Basil (1978). *Codes and Control*, vols I, II, III, Londres: Routledge and Kegan Paul.

¹² No sentido de Durkheim. No sentido de que é exterior ao indivíduo.

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.

CARRAHER, Terezinha N. (1991). *Na vida Dez, Na Escola Zero*, São Paulo: Cortez Editora.

CLAPARÈDE, Edouard (1946). *Psychologie de L'Enfant et Pédagogie Expérimental*, Paris: Delachaux & Niestlé.

DEWEY, John (1933). *How We Think*, Boston: D.C. Heath & Company.

DOMINGOS, A. M., et alii (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ERIKSON, Frederick (1989). "Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza". In: WITTRÖCK, Merlin (Org.). *La Investigación de la Enseñanza I*, Barcelona-Buenos Aires: México.

FENSTERMACHER, Gary D. (1989). "Tres aspectos de la Filosofia de la investigacion sobre la enseñanza". In: WITTRÖCK, Merlin (Org.). *La Investigación de la Enseñanza I, Enfoques Teorias y Métodos*, Barcelona: Paidós Educador M.E.C.

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 alii (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.

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' Etude de L' Innovation*, Lausanne: Unesco.

ITURRA, Raul (1990a). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra Terra: Ensaios de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.

ITURRA, Raul (1990b). *A Construção do Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.

- ITURRA, Raul, (1991a). "Ensinar a aprender". In: *Revista Pais*, 12.
- ITURRA, Raul (1994). "O processo educativo: ensino ou aprendizagem". In: *Revista de Educação Sociedade e Culturas*, 1.
- JEAN, Georges (1990). *Cultura Pessoal e Acção Pedagógica*, Lisboa: Ed. Asa.
- KELCHTERMANS, Geert (1995). "A utilização de biografias na formação de professores". In: revista *Aprender*, 18.
- KUETHE, James L. (1978). *O Processo Ensino-Aprendizagem*, Porto Alegre: Ed. Globo.
- LERAY, Christian (1995). "Recherche sur les histoires de vie en formation". In: *Révue Française de Pédagogie*, 112.
- MONTESSORI, Maria (1966). *A Criança*. Lisboa: Portugália Editora.
- NÓVOA, António, *et alii* (1991). *Ciências da Educação e Mudança*, Porto: S.P.C.E., Afrontamento.
- NÓVOA, António (Org.). (1992). *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.
- NUNES, Terezinha (1992). "Ethnomathematics and everyday cognition". In: DOUGLAS, A. Grows (Ed.). *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-educatif", *Le Groupe Familiale*, nº 126.
- ROUSSEAU, Jean Jacques, (1990) *O Emílio*, Lisboa: Pub. Europa-América [original de 1772]
- 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 (Eds.) *Crossing Boundaries - Multi-National Action Research on Family-School Collaboration*, Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Report nº 33, Janeiro.
- STOER, Stephen R. (1994). "Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica" *Revista de Educação, Sociedade e Culturas*, 1.
- STUBBS, Michael (1987). *Linguagem, Escolas e Aulas*, Lisboa: Livros Horizonte.

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.

_____. (1996a). "Da Infância à Aduldez: O Reconhecimento da Diversidade e a Aprendizagem da Interculturalidade". In: ITURRA, Raul (Org.), *O Saber das Crianças*, Setúbal: ICE.

_____. (1996b). "Histórias de vida e práticas pedagógicas". In: BARBEIRO, L. F. e VIEIRA, R. (Org.). *Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas*, Leiria: ESEL.

_____. (2009). *Identidades Pessoais*, Lisboa: Colibri.

_____. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação*, Porto: Afrontamento.

VILAR, Alcino Matos (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*, Lisboa: Asa.

ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de Aula*, Porto: Porto Editora.

ZANTEN, HENRIOT-VAN, A. (1990). *L'École et L'Espace Local*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

ZEICHNER (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, Lisboa: Educa.