

Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo

Neusa Maria Mendes de Gusmão*

Resumo: A história da Antropologia e de seu diálogo com a Educação e, em particular, com o campo pedagógico, é abordada nessa reflexão, a partir de questões postas em termos de “ensino” e “aprendizagem”, no interior das sociedades modernas e em relação ao sistema escolar que lhe é próprio. Parte-se da idéia de alguns autores portugueses, tais como Iturra e Vieira, que consideram que a sociedade moderna, compreendida enquanto sociedade capitalista e industrial, instaura a centralidade da escrita nos processos educativos e, com isso, conduz a uma descontinuidade entre o ensinar e o aprender, tornando o processo educativo tão somente “ensino”.

Palavras-chave: Antropologia, processo educativo, aprendizagem.

Abstract: This present text intends to analyse the history of anthropology and its dialog with educational framework, keeping in mind question about learning and teaching inside moderns societies and theirs education systems. Our point of view is the same of some portuguese autors, as Iturra and Vieira. This autors consider that modern and capitalist society focus the problems of educational process on writting, getting as consequence, a break between teaching and learning. This break makes education process and teaching into two different things.

Key-words: Anthropology, educational process, learning.

A história da Antropologia e de seu diálogo com a Educação e, em particular, com o campo pedagógico, é abordada nessa reflexão a partir de questões postas em termos de “ensino” e “aprendizagem”, no interior das sociedades modernas e em relação ao sistema escolar que lhe é próprio. Parte-se da idéia de alguns autores portugueses, tais como Iturra e Vieira¹, que consideram que a sociedade moderna, compreendida enquanto sociedade capitalista e industrial, instaura a centralidade da escrita nos processos educativos e, com isso, conduz a uma descontinuidade entre o ensinar e o aprender, tornando o processo educativo tão somente *ensino*.

Para esses autores, a escola aparece como o espaço no qual se pensa quando se fala em aprendizagem; no entanto, a escola ocidental que nos acolhe, freqüente-

* Professora da Faculdade de Educação da Unicamp (DECISAE) e antropóloga. neusagusmao@uol.com.br
1. Diversos trabalhos desses autores encontram-se listados na bibliografia do presente ensaio e foram aqui (itens iniciais) compilados em suas idéias centrais, visando à apresentação e ao debate entre brasileiros e para o caso brasileiro. Apenas citações entre aspas indicam a fonte no corpo do texto.

mente esquece que a criança que aí chega traz consigo um entendimento do mundo feito e preenchido, consistindo num saber que Iturra chama de “saber incorporado” (1990, p.53). Um saber particular, erigido na observação do mundo onde está e vive, fruto do agir em sociedade e das experiências vividas com aqueles com os quais, ela, criança, partilha a vida. Um saber que estrutura sua mentalidade e se expressa pelo universo da “oralidade”.

O “esquecimento” desses fatos, por parte da escola, constitui uma das marcas mais intensas do processo educativo ocidental e tem por conseqüência mais visível, as altas taxas de insucesso escolar e a conformação do mesmo como mito central de uma sociedade de classes. Em questão, a natureza de uma sociedade fundada na produção de bens (mercadorias) e riquezas (lucro), em detrimento da produção de sujeitos sociais conscientes, atuantes, capazes de refletir e construir alternativas diante de questões postas pela vida.

O desafio proposto pelos autores portugueses é, então, compreender a natureza da sociedade moderna como forma de apreender as determinações presentes no mundo da escola e em suas práticas de modo a re-ligar, re-unir, no processo educativo, o ensino e a aprendizagem para aquele que educa – o professor – e para aquele que aprende – o aluno. Para dar conta do desafio, faz-se necessário o rompimento do humanismo ideológico que camufla o processo educativo, por meio de práticas pedagógicas homogeneizantes, para, com isso, possibilitar que sejam instaurados processos educativos mais emancipatórios, no interior dos quais a Antropologia tem algo a dizer.

1. Iturra e Vieira: contributos antropológicos

Iturra afirma que o processo educativo, hoje, está vinculado mais à quantidade de informações que o indivíduo pode conhecer do que ao processo de entendimento dessas informações, no sentido de como funcionam e por que, no fazer cotidiano de grupos e sociedades. Decorre daí a fraqueza do ensino, o desperdício da experiência e a impossibilidade da aprendizagem, particularmente entre aqueles que se encontram em desvantagem na escala social.

Para o autor, entram em questão não os conteúdos que são ensinados nas escolas, mas a forma pela qual se ensina e o uso que se faz dos textos escritos. Diz ele que a informação é necessária, mas o que importa é ir além dela, fornecendo uma metodologia no comparar e descobrir a razão e o funcionamento das coisas, fatos, valores, acontecimentos próprios da vida social. Ao defender os procedimentos típicos da comparação na prática pedagógica, o autor aproxima a Antropologia e a Pedagogia, evidenciando a idéia defendida por Souta (1997) de que a Antropologia pode ser uma mais-valia na Educação. Com isso, assume-se aqui, que a ciência antropológica tem muito a dizer no campo educacional e muito a contribuir nos processos educativos.

Assim, para Iturra, a Antropologia, pensada como *Antropologia da Educação*, abre um campo de possibilidades na organização do processo de ensino-aprendizagem, via a comparação entre o que se ensina e o que se aprende; entre o “tex-

to”² e o contexto em direção à aquisição de um conhecimento significativo. Entra em jogo compreender a mente cultural, a passagem da oralidade à escrita e a relação intrínseca entre cultura e experiência, compreendendo esta como a vida vivida, a vida que se tem, inscrita na memória cultural dos indivíduos e de grupos, entre estes, pais, filhos, professores, educadores...

Vieira, como discípulo de Iturra, parte dos mesmos princípios e defende a Antropologia como ciência privilegiada na construção de uma educação intercultural³ e central para a formação pessoal e social de professores numa sociedade multicultural, tal como a chamada sociedade moderna. Igual ao seu mestre, Vieira privilegia o método comparativo e toma como ponto de partida a experiência própria e a do outro como elementos de um processo reflexivo, por meio do qual a *Antropologia Social e Cultural* pode contribuir para uma *Antropologia da Educação*. Vieira elege, então, o estudo microssocial e o cotidiano, captados na tradição antropológica, e considera que, por seus conteúdos, a Antropologia permite o trânsito entre o que é singular na existência dos indivíduos e grupos e o que é universal, próprio da sociedade em que se está e na qual se vive. No primeiro caso, entram em questão a experiência e a oralidade e, no segundo caso, a escrita e o que ela representa, em termos de um saber nacional, oficial e instituído.

2. Oralidade e escrita: os desencontros da prática pedagógica

A pergunta fundamental de Iturra é: o que é melhor para a humanidade? Reproduzir um saber, ou entender como as coisas funcionam e porquê? No primeiro caso, o que se tem é a transmissão e a reprodução do já sabido, conhecido e legitimado e que constitui o fulcro central do “ensino” em sociedades como a nossa. No segundo caso, o centro é a “aprendizagem”, compreendida como “prática de colocar questões para quem ensina, envolvendo alternativas de respostas a quem começa a compreender o funcionamento do mundo” (s.d., p.30) e onde a resposta encontra o iniciado, não sendo substituída pelo iniciador (o professor). Antes de mais nada, segundo Iturra, “o ensino é repetir criando uma subordinação, a aprendizagem é descobrir, criando uma relação de comunicação” (s.d., p.30). A razão dessa divisão está em que o processo educativo que se faz por meio da escola credita ao professor o papel de alguém que tem o como e o porquê da experiência histórica coletiva que os mais novos não têm. Dá a ele a autoridade de quem fala e do lugar que ocupa, cabendo-lhe retirar aos “mais novos a inconsciência do seu saber para inseri-los nas “taxonomias culturais” (s.d., p.30), tidas por legítimas e universais. Assim, o que é ensinado subordina-se à letra, à escrita, fruto do conhecimento produzido por sujeitos, por meio de investigação (ciência) ou pela ideologia.

No entanto, aprender supõe o processo dinâmico das operações, em que a mente humana resolve uma questão cada vez que uma problemática se coloca. O

2. Para Iturra, o “texto” fundamental do saber é compreendido como sendo o próprio grupo social e também o texto escrito, fruto do entendimento das regras semânticas e o discurso lógico-dedutivo (s.d., p. 33).

3. Educação Intercultural é entendida por Vieira (1999) como realidade educativa, em que o ensino e a aprendizagem correspondem a um pensar a complexidade humana, numa perspectiva antropológica a um só tempo una e múltipla, que conjuga a unidade e a pluralidade em meio à reciprocidade, à troca e à comunicação nas relações sociais.

saber letrado nem sempre oferece, à criança que está sendo iniciada na escrita, a compreensão dessas operações, resultando em dificuldades para a mente cultural, que, assim, não mobiliza capacidades e habilidades de que já dispõe para buscar e responder as novas experiências suscitadas no cotidiano escolar. Nesse processo, o signo escrito torna-se fixo e destinado a uma memória de repetição e de pequena variabilidade histórica. O processo, segundo Iturra, consiste em treinar os mais novos nas técnicas da escrita e no entendimento das grafias, conteúdos que explicam o movimento das pessoas e das coisas por modelos preparados por eruditos distantes da existência e vivência daquele que quer aprender. Vale dizer aqui, distante de sua experiência vivida e, como tal, sem referente em sua mente, em sua “memória cultural”.

O autor entende, por “memória cultural”, uma memória não escrita, uma memória oral formada a partir das relações sociais praticadas por sujeitos diversos e que constitui um fato de ação, ou seja, fruto do memorizar, observar como parte envolvida concreta e emocionalmente com indivíduos e coisas que nos rodeiam, estabelecendo com elas um modo particular de aprendizagem, ou seja, uma experiência. A experiência assim construída, fruto do cotidiano social, comunga com o experimento, ou seja, o saber, a teoria, a explicação que constituem o pensamento local, o pensamento daqueles que nos são próximos.

Por sua vez, o que a escola faz no ensinar é lutar contra a técnica particularizante de aprendizagem – que toma a experiência e o senso comum por base – para impor uma massa de dados tidos como parte do real e sistematizados por uma lógica dedutiva, que desloca o local para o espaço abstrato da nação e para uma memória nacional (particularizada pelo universo da escrita), feita de heróis e feitos que a criança e sua mente não alcançam, a não ser pela memorização e repetição, nunca pela experiência constitutiva da aprendizagem.

Esse desencontro básico do processo educativo sistematiza e distingue capacidades referidas à idade e não aos indivíduos, resultando na coexistência de formas de interpretação da vida que se anulam, posto que operam na mesma pessoa. A criança, em busca de sua aceitação social, submete-se a um saber que não compreende e o professor age abstraíndo os educandos de seu contexto, obedecendo a um programa (político) que objetiva a igualdade de todas as mentes em estado de conhecer o mesmo tipo de argumento para interpretar os fatos, por acreditar que seja este procedimento parte de uma educação democrática. Mas o que é uma idade senão aquilo que levamos conosco, que herdamos ao nascer e que vamos criando enquanto vivemos, a partir do que o mundo nos diz e tal como se nos apresenta?

O que levamos conosco constitui a nossa cultura interiorizada, nossa “bagagem cultural”, uma “mentalidade” própria, “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 coletivo que tem hábitos e juízos elaborados” (VIEIRA, 1995, p.127). A “mente cultural” é, assim, formada pela aprendizagem de modo pragmático no seio da família, da vizinhança e do grupo dentro do qual se nasce, e que “tem uma teoria do porquê da vida ser como é e qual o destino final dessa vida”

(ITURRA, 1990, p.123). Trata-se, portanto, como diz Iturra (1990, p.120), de uma “aprendizagem do que é importante para a continuidade histórica do grupo” e que consiste numa explicação de mundo por categorias geradas na interação entre sujeitos diversos. Constitui um saber local e socialmente estabelecido.

Não reconhecer a “mentalidade” que nos forma como seres sociais e seus mecanismos instaura, entre o saber do professor e o saber do aluno, uma descontinuidade. Esta informa uma prática pedagógica que universaliza por sobre uma prática cotidiana que é negada em nome de um dever ser, que a escola assume como modelo único e uniforme da realidade social. A escola implica, assim, uma vasta situação de ruptura que, segundo Benevente et. al. (1994, p. 11-12), “declarada ou silenciosa (faz dela) uma escola obrigatória e obrigada que não é direito, mas tão só dever”. Segundo a autora, é preciso que se revelem e se compreendam as responsabilidades de todos os envolvidos: da escola com relação ao aluno; do aluno para com o professor; do professor com relação à escola e desta para com a comunidade em que está. Descobrem-se, assim, a heterogeneidade do social e a realidade dos sujeitos, em contextos históricos que exigem romper com a crença na igualdade de tratamento no âmbito escolar, colocando em jogo “os saberes do cidadão e no uso que deles fazem” (BENEVENTE et.al., 1994, p.31). Entra em questão a aprendizagem real que se opõe a um tempo de escolaridade mal vivido, que gera frustração, impotência e fuga.

Para Iturra, o problema está em que a prática escolar não acaba com essa outra prática formada na história de vida de cada um, mas impõe-se a si mesma, em razão da legitimidade de que é investida. Por esta razão, diz Iturra (1990, p.58), a passagem da oralidade à escrita “é a passagem da dialética à escolástica”, resultado da forma liberal de reprodução que dá ao ensino a função de igualar o que é heterogêneo, o que culturalmente é dialético e contextualizado nos fatos. Trata-se da passagem do pensamento social ao pensamento acerca do social e que nos parece inteiramente “natural”. Assim, o mundo moderno, por não reconhecer um saber que se faz fora da escola e da escrita, um saber que considera a experiência do indivíduo como tal e como sujeito coletivo, que tem na oralidade sua maior expressão, não reconhece a diversidade de saberes socialmente produzidos e desconhece as lógicas através das quais o real é percebido, compreendido e representado. Rompe-se, assim, com as possibilidades de uma prática pedagógica centrada na aprendizagem e esta se faz somente como ensino.

O professor vive, então, a contradição de ser aquele que ensina, mas não educa e educar se torna seu maior desafio, qual seja, o de ter que construir uma sociedade de aprendizagem, com base em relações de intercâmbio e de partilha entre diferentes saberes e culturas. Trata-se, portanto, do desafio de ter que colocar o ensino e a aprendizagem a falarem juntos e a terem voz juntos, estabelecendo não apenas um diálogo, mas um trânsito intenso e reflexivo da realidade social, de modo a não submeter um saber a outro, de modo a não hierarquizá-los, atribuindo a um a condição de produto cultural e negando ao outro essa mesma condição.

A herança ocidental, no entanto, ao cindir ambos os processos – o ensino e a aprendizagem – colocou e coloca questões fundamentais para uma transformação qualitativa da educação. Como criar o diálogo e o trânsito entre saberes, na

prática cotidiana dentro da escola? Como se fazer, não apenas um professor que ensina, mas que também educa?

3. A comparação como método pedagógico

A sugestão ou o caminho que, tanto Iturra, como Vieira apontam é um só: resgatar, da Antropologia, o seu método – a comparação –, de modo a instaurá-la como prática e como técnica no interior do processo educativo voltado à formação dos professores ou de novos cidadãos. Trata-se de reconhecer, no aparato científico dessa ciência particular, um método natural de aprendizagem, pois que “a mente humana é um mecanismo ativo de transformação. Assim que se depara com uma comunicação, filtra a informação, compara com o que já tem consolidado, com o que conhece e classifica-a, ordena-a e assimila-a ou simplesmente ignora a informação” (VIEIRA, 1995, p. 142).

Na construção identitária do “eu”, na compreensão dos fatos sociais e acontecimentos, comparamo-nos com os outros, comparamos o saber que temos do presente e o saber conhecido do passado, enfim, comparamos o saber vivido, observado e o saber já estruturado pela vida social. Assim, a vida social se processa entre diferentes saberes, diferentes sistemas de valores, diferentes sistemas de representação, formas diversas de interpretação da realidade, hábitos, formas de agir etc. e disso resulta a necessidade de comparar. A comparação é, portanto, um aparato próprio do pensamento humano.

Por tudo isso, “não é a técnica de ler e escrever de uma parte e memorizar de outra, o que cria em suma a dificuldade do processo educativo. É o conteúdo do que elas [técnicas] transmitem e o treino a que cada um se submete, que origina a descontinuidade, quando ambas as técnicas coexistem” (ITURRA, 1990, p.3). Coexistir em separado, como duas técnicas de aprender, é o verdadeiro problema. Colocá-las juntas, fazendo coexistir a oralidade e a escrita, na busca de reproveitar o cotidiano no ensino racional, é fazer com que o saber da escola tenha compromisso não só com a habilidade do estudante, mas, também, com seu corpo, seus talentos, suas aptidões, suas emoções (ITURRA, 1990, p.5), enfim, com tudo aquilo que vem com ele e que, como diz Dayrell (1996), não fica do lado de fora da escola, seja ela de educação fundamental ou de formação de professores.

Os princípios acima levam Vieira a propor o resgate das histórias de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, sejam eles alunos ou professores e, assim, dar conta da afirmação de Iturra, quando diz que a superação do desencontro entre ensino e aprendizagem exige deslocar o professor, de uma situação de superioridade por causa do saber, para uma situação de companhia na descoberta do saber. Fazê-lo é, porém, um desafio, numa sociedade hierarquizada, em que tal questão é e tem sido debatida separadamente. Por essa razão, Iturra sugere que se veja a infância do professor e se faça a análise de toda a conjuntura em que nasceu, pois esta “é a pista que nos falta para entender porque é que o processo educativo é mais marcadamente ensino e não aprendizagem” (s.d., p. 38).

Mais que tudo, diz Iturra, “...o professor é um inocente filho da conjuntura histórica que o formou” e, sendo assim, “o professor é filho de sua infância”

(ITURRA, 1990, p. 37), e esta necessita ser investigada e confrontada com a teoria oficial de saber, relacionada com a experiência pessoal e de classe de que se é portador. Por não ter a oportunidade de experimentar, de pesquisar, de investigar, resta ao professor o ensinar, em detrimento de um “processo de dinamizar a aprendizagem”, tornando-se um reprodutor do saber instituído, sem saber ou poder saber o alcance e as possibilidades de um saber instituinte que se constrói na experiência social dos sujeitos e dele próprio, compreendendo um modo particular de ver e compreender o mundo em que está e vive.

Vieira sugere, então, resgatar a infância do professor na infância do aluno e vice-versa, pois considera que a incorporação reflexiva e autobiográfica do professor, a partir de sua trajetória de vida, permite compreendê-la no interior de um processo de revisão de si mesmo, de suas atitudes e de suas práticas. O professor, ao comparar suas atitudes presentes e passadas de modo constante e enquanto investigação permanente, compreende e interpreta suas práticas e as submete à comparação com as de outros professores, de modo a buscar o entendimento que ele próprio tem delas e dos outros sobre elas. A partir de sua história pessoal pode compreender e se comunicar com as histórias de vida de seus alunos, de modo a contribuir para um melhor entendimento do outro, na tentativa de construir uma realidade educativa plural, complexa, crítica e reflexiva.

Histórias de vida e comparação se fazem recursos estratégicos do processo educativo, na medida em que ambos são inseparáveis no processo de construção e acesso ao saber – o saber de si e o saber do outro; o saber sobre um e outro. O caminho pelo qual crianças e adultos tornam-se capazes de entender o mundo no qual vivem, compreendendo suas contradições e seus limites, passa não apenas pelo saber produzido pela sociedade e por seus grupos, um saber legitimado, mas também por este outro saber que emerge da experimentação e observação do mundo a nossa volta enquanto vivemos. O ciclo de vida é, assim, um elemento importante na construção de si e do outro, tanto para o indivíduo, como para o coletivo, antes de mais nada porque é nele que se aciona o aparato próprio do pensamento humano: a comparação.

A criança, ao adentrar o mundo adulto, o mundo que lhe é dado e no qual acredita-se seja o adulto detentor de um saber, é nele iniciada. Nesse processo, a criança, para o adulto, “deve ser preparada para repetir o que fazem”, num processo de ensino, mas não de aprendizagem (ITURRA, s.d., p.31). Para a criança, no entanto, o que está em jogo é a possibilidade de experimentar o mundo, descobri-lo em seus elementos, o que ela faz por meio da comparação entre o que vê, ouve e observa, tanto na relação com o adulto, como com outras crianças. O ato de comparar consiste num ato de conhecimento de si mesma, do outro, do mundo. A criança e o adulto têm em comum esse procedimento, já que nos comparamos uns aos outros para formarmos a imagem que temos do que somos, do que queremos e do que não queremos. Quando o fazemos a partir de nossa trajetória, da nossa história de vida, refletindo sobre ela, conseguimos melhorar qualitativamente o próprio conhecimento e o entendimento das coisas, tornamos-nos pessoas reflexivas e investigativas; como tal, transgressoras e criativas. É o que é “transgredir”?

É a maneira de colocar pessoas e objetos ao tamanho, à escala da compreensão infantil. (...) É parte do conhecimento experimental da criança que compara o real que lhe acontece, com o real introduzido pelos adultos que ou reduzem o real unificando-o ou inventam histórias onde a criança não se vê ou se reconhece (ITURRA, 1992, p. 497).

O sentido de transgressão pode ser exemplificado pelo comportamento da criança que ao ver, ouvir e perceber o mundo a sua volta, percebe que o mundo adulto, cheio de obrigações e deveres, é um mundo contraditório, cujas regras e normas não oferecem um entendimento claro à sua mente infantil. Assim, busca fugir de seus deveres e das obrigações instituídas para testar sua compreensão das coisas, seu entendimento do mundo. Portanto, a criança explora, rebela-se, zanga-se e cria um mundo onde espelha o que recebe e redimensiona com seus iguais. Cabe, porém, perceber que tal comportamento não é desobediência planejada à autoridade dos que a iniciam na vida, mas é a forma e a maneira pela qual a criança comprova se o seu julgamento é razoável ou não. Como diz Iturra (1992, p.496), “é a procura do entendimento daquilo que lhe é mandado”.

O desafio do adulto que educa é compreender que, no universo infantil, o que a criança busca são adultos significativos, capazes de correr o risco da novidade e da descoberta, adultos que não se enganam na aparente segurança das rotinas instituídas de cada dia. Adultos que não se subordinam de maneira absoluta e total à lógica da modernidade, vale dizer do sistema, que incompatibiliza o fluxo e o trânsito entre a vida vivida, as afetividades construídas, os caminhos partilhados que nos dão identidade e tornam a aprendizagem possível.

4. Reflexões: a experiência, a oralidade e a comparação

Um conto emblemático, retirado da literatura infantil, permite aqui o diálogo dos sentidos presentes nas concepções de Iturra e Vieira. Trata-se da história de Clara Luz, uma fadinha (ALMEIDA, 2002).

Clara Luz era uma fada, de seus dez anos de idade, mais ou menos, que morava lá no céu com a senhora fada sua mãe. Viveriam muito bem se não fosse por uma coisa : Clara Luz não queria aprender a fazer mágicas pelo Livro das Fadas. Queria inventar suas próprias mágicas.

- Mas minha filha - dizia a Fada-Mãe - todas as fadas sempre aprenderam por este livro. Por que só você não quer aprender?

- Não é preguiça, não, mamãe. É que não gosto de mundo parado.

- Mundo parado?

- É. Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado. Nunca reparou?

- Não...

- Pois repare só.

...Minha filha, faça uma forcinha, passe ao menos para a Lição II - pedia a Fada-Mãe, aflita... (2002, p.3-4).

O que Clara Luz quer dizer com - “não é preguiça, não” - é que não se trata de desobediência, irresponsabilidade ou indisciplina. O que vê, ouve e considera

do que é o mundo adulto, cheio de deveres e obrigações, não possibilita um entendimento claro à sua mente infantil. Assim, busca fugir de seus deveres e obrigações instituídas para testar seu próprio entendimento do mundo, como, de resto, diz Iturra, faz toda criança, já que “a comparação é o saber da criança e a transgressão, a sua fonte” (ITURRA, 1992, p.497).

“Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda”, diz Clara Luz, é preciso reparar. O reparar traz consigo a transgressão e é esta que permite à criança, comparar experimentalmente o real do que acontece a sua volta com aquele no qual é introduzida pelos adultos: o mundo parado em relação ao mundo que anda, o mundo sem significado em relação ao mundo significante. O Livro de Fadas é, aí, tão somente, a realidade instituída por regras rígidas de funcionamento e cuja razão a mente infantil desconhece. O saber que busca exige, então, comparar e, para fazê-lo, deve transgredir: Clara Luz quer aprender a fazer suas próprias mágicas.

Assim, “saber quem se é, quem se quer ser e como e quem são os outros” (VIEIRA, 1999a, p.140), com os quais vivemos e com os quais experimentamos o mundo a nossa volta, exige investigar. Investigar é uma forma de transgredir as coisas dadas, questionando-as e refletindo sobre elas, indo em busca de outras possibilidades de entendimento. Essa atitude é a que importa para o adulto que educa, e é nesse sentido que seu papel não é o de fornecer respostas fixas e consolidadas, mas o de ser mediador entre o saber produzido pela sociedade e aquele produzido por diferentes grupos que nela constroem a vida. Resgata-se, portanto, o “texto” e o contexto de que fala Iturra, resgata-se o saber consolidado pela ciência e, mesmo, pela ideologia, colocando em movimento a compreensão e a relativização de nossas atitudes, do campo de poder que é aí constituído, de modo a ter delas uma maior consciência.

Segundo Brandão (2000, p. 451),

Um saber que está na mente e precisa ser acordado, tornado refletido, aceso na consciência. (...) um saber frágil, efêmero, transformável, aperfeiçoável sempre. Algo que está entre as mentes, entre as inteligências, entre as pessoas, pois seu lugar de criação é o diálogo. (...) O único lugar onde ele pode ser buscado e encontrado é no trabalho coletivo da vivência solidária do diálogo. Buscadores do aprender, alunos e educadores são criadores de seu próprio saber coletivo e da experiência pessoal de tornar seu, com um momento e uma dimensão pessoal, um conhecimento construído através do jogo e também do rito do ofício da pergunta livre e da busca solidária de resposta. Eis quando surgem, a um só tempo, a filosofia em seu pleno sentido e também a educação. Uma educação construída como diálogo.

O adulto, seja ele um professor ou não, para se fazer significativo na relação com o outro, com aquele que aprende, deve fazer-se mediador dessa relação, pois, ao fornecer os elementos para o pensar, e não respostas dadas e absolutas, reconhece que não detém todo o conhecimento e permite o trânsito e a comunicação de seu mundo com o mundo da escola e com o mundo daquele que tem vontade de saber. A transgressão, parte do conhecimento experimental da criança (e também do jovem), é a forma por ela usada para comparar o real que lhe acontece com o real introduzido pelos adultos que, ou reduzem o real, unificando-o – como é o caso da escola e do saber formal, escrito –, ou inventam histórias onde

a criança, o jovem, ou o aprendiz não se vêem ou não se reconhecem, posto que não encontram, aí, referentes de sua experiência própria e de sua mentalidade.

Para Iturra (1992, p. 497), comparar é a autopedagogia da criança e constitui “um caminho por onde o adulto que educa pode penetrar na mente que ensina”. Portanto, um adulto transgressor é, ele próprio, um educador pleno, capaz de unir “ensino” e “aprendizagem”, na medida em que busca, de modo constante, refletir sua história de vida e a incorpora em sua prática pedagógica, tornando-se um “trânsfuga”. Como trânsfuga, não renega sua história de vida, sua origem, as culturas e mentalidades que as atravessam: tira partido disso, pois que as usa como *background* cultural de e com seus alunos. Como diz Vieira (1996), antes de mais nada, é assim porque, enquanto ator social que é, reconhece suas experiências, reconhecendo no outro essa mesma condição e, como tal, reconhece sua condição de sujeito da história e produtor de cultura, seja esse outro uma criança, um jovem, um adulto, ou um velho, seja homem, mulher, branco, negro, amarelo, rico, pobre, gordo, magro, o que for.

O professor que não procede como trânsfuga é um “oblato”, já que, feito professor, passa a entender o espaço dominante da sociedade como dotado de “cultura”, em detrimento daquele de sua origem e realidade, considerado como sendo dos “sem cultura” e universo, no qual, na maioria das vezes, estão aqueles a quem quer ensinar e retirar da “ignorância”. Nega, assim, sua história de vida, sem dela tirar proveito, por não compará-las a outras histórias possíveis; sem ver nelas a dinâmica da cultura e a heterogeneidade do social. Desse modo, privilegia a cultura dominante, assumindo um modelo de ensino que vê a realidade como monocultural, sem atentar para a natureza da sociedade de classes e para a realidade de exclusão dos grupos que nela são considerados diferentes.

De volta, agora, à história da fadinha Clara Luz. Sua mãe lhe diz:

- Minha filha, hoje vem uma professora nova. Você vai ter sua primeira aula de horizontologia.

- O que é isso?

- É saber tudo sobre o horizonte. As crianças lá da terra aprendem geografia. As fadas aprendem horizontologia.

- Acho que vou gostar dessa aula - disse Clara Luz.

O sininho da porta bateu: era a professora que vinha chegando. Clara Luz correu ao encontro dela.

- Bom dia! Estou louca para aprender tudo sobre horizontes!

- Que bom! - respondeu a professora - Gosto de alunos entusiasmados.

A professora era uma fada muito mocinha, que tinha acabado de se formar professora de fadinhas. Sabia horizontologia na ponta da língua.

- Muito bem - disse a professora - Primeiro quero ver o que você já sabe. Sabe alguma coisa sobre o horizonte?

- Saber, mesmo, não, sei, não. Mas tenho muitas opiniões.

- ... a minha primeira opinião é que não existe um horizonte só. Existem muitos.

- Está enganada - disse a Professora - o Horizonte é só um!

- Eu sei que todos acham que é um só. Mas justamente vou escrever um livro, chamado Horizontes Novos.

- ...você vai escrever um livro? - perguntou a professora, cada vez mais admirada.

- Vou. Eu acho que criança também pode escrever livros, se quiser, a senhora não acha?
- ...Pois nesse livro eu vou dizer todas as minhas idéias sobre o horizonte. (2002, p.19).

Não é verdade que a criança tem medo do adulto, diz Iturra, é esse que tem medo da criança e necessita, portanto, colocá-la sob controle através de muitos mecanismos, entre eles, a educação que homogeneiza e nega as diferenças: uma educação monocultural que subordina e que impede as possibilidades de outras “mágicas”, possíveis pelo universo não cativo da imaginação, como bem mostra Clara Luz.

Compreender, portanto, o outro, seja ele uma criança ou não, não consiste em só falar sua língua para ouvir e perceber, exige

também conhecer sua cultura, ou melhor, sua mente cultural, o seu contexto, a sua mentalidade, porque significados há que restam subjacentes ao discurso verbal, tão ou mais importantes para a decodificação da mensagem a entender. (VIEIRA, 1995, p.133).

Eis a razão de Clara Luz dizer à sua nova professora:

...Por exemplo: eu acho que nós duas não devíamos estar aqui.

- Ué! Devíamos estar onde, então?

- No horizonte, mesmo. Assim, em vez da Senhora ficar falando, bastava me mostrar as coisas e eu entendia logo. Sou muito boa para entender.

- Já percebi - disse a Professora

- Tenho muita pena das professoras, coitadas, falam tanto!

- É verdade - respondeu a Professora, com um suspiro.

Clara Luz ficou muito contente:

- Então, se está de acordo, porque não vamos para o horizonte já?

A Professora levou um susto:

- Não pode ser!

- Por quê?

- Não sei se é permitido...Não foi assim que eu aprendi horizontologia no colégio...

(...)

E foram.

(...)

- Agora - disse Clara Luz - a Senhora não quer dar uma espiada nos outros horizontes?

- Que outros, querida? Só existe um.

- Então olhe para lá!

A Professora, que só estava olhando para cá, concordou em olhar para lá, já que Clara Luz fazia questão.

E viu mais de dez horizontes, um depois do outro.

- Não é possível, Clara Luz! Será que não estamos sonhando?

- Claro que não. Está sonhando é quem só vê um. (2002, p.19 - 22)

Compreender a criança é, assim, entrar no seu contexto, no interior de sua mente cultural, querer participar desse crescimento e crescer junto, como diz Vieira. Ir com ela, a criança que Clara Luz simboliza, é partilhar as experiências, de modo

a entender, a compreender a construção de sua visão de mundo, como realidade instituinte e de descoberta. É pôr a dialogar o saber instituído e o saber local; o experimento⁴ construído pela vida social e o saber oficial; a oralidade e a escrita. É fazer dialogar os muitos saberes e as muitas culturas que emergem da vida vivida, enquanto realidade e representação. É, fundamentalmente, partilhar.

Partilhar é a essência de uma educação intercultural e emancipadora: nela não negamos o outro, fazendo-o à nossa imagem e semelhança, mas, parafraseando uma antiga fala de Carlos Brandão e alterando em parte seu conteúdo, assumimos o que somos, de modo a nos fazermos sujeitos significantes uns com os outros, uns através dos outros, por meio de nossos símbolos – o mundo da cultura –; de nossos poderes – o mundo da política – e de nossas instituições sociais, entre as quais se insere o espaço educacional com as práticas que lhe são próprias. Mergulha-se, portanto, no universo da Antropologia como ciência e como universo.

5. Da educação para a diversidade

A pergunta que nos interpela como educadores é: como efetivar uma prática que dê conta de tudo isso? Como saber escutar a criança e receber dela a verdade daquilo que nos diz? O que fazer diante de crianças inconformistas e transgressoras como Clara Luz? O que fazer diante dos processos educativos que, pautados em valores gerais e abstratos, não reconhecem a criança como produtora de cultura? Como responder a isso tudo, se, na sociedade moderna, a vida “adulto-centrada” reconhece apenas aos adultos a condição de produtivos, relegando à criança e, muitas vezes, aos jovens, a condição de não ser, ou de alguém que ainda não é?

Infância e criança, juventude e jovem desafiam a compreensão de si mesmos perante a ordem instituída, uma vez que o ciclo de vida é um elemento importante na construção da percepção de si e do outro, tanto para o indivíduo como para o coletivo.

Nessa medida, a criança e a infância, bem como o jovem e a juventude, nem sempre correspondem ao que deles se pensa ou se espera. Seus atos, comportamentos e atitudes, muitas vezes, incompreensíveis ou desafiadores do espaço do adulto e de suas concepções, são um desafio paradoxal e presente. Constituem, antes de mais nada, um enigma que coloca em risco a reprodução do mundo moderno e a segurança de sua continuidade.

Diante desse desafio, o adulto toma em suas mãos a infância como matéria-prima de realização das expectativas postas pelo sistema como futuro. Nesse processo, deixa de reconhecer as especificidades de que a infância é portadora e, num ato de poder, busca fazer da criança um igual a si mesmo, alguém de quem se espera possa, não apenas repeti-lo, mas ir além e assim, realizar o que ele, adulto, não conseguiu em sua própria trajetória diante das exigências de seu mundo. Como diz Larrosa (1998, p. 78), “as crianças são assim sacrificadas a esse ídolo ávido de

4. Experimento, segundo Iturra (1998, p. 119), é o que já é conhecido e a experiência é o que fica para ser observado, dito e ouvido de diferentes formas, em diferentes momentos do ciclo do tempo do saber das pessoas.

sangue infantil cujos nomes são Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade”.

Não é muito diferente com o jovem, sempre visto como membro de um grupo monolítico, dotado de interesses comuns e pertencente a uma faixa de idade e a uma fase de vida denominada de “juventude”, e cujos comportamentos são característicos de “uma cultura juvenil” a qual não se reconhece como múltipla e diversa. Deixa-se, assim, de observar e refletir sobre as experiências possíveis dos jovens, seus comportamentos cotidianos, seus modos de pensar e agir, suas perspectivas de futuro, suas representações e identidades sociais, tal como afirma Pais (1993), para pensá-los pela ótica das carências e dos “problemas sociais” ou, ainda, como potenciais consumidores e, como tais, são “socializados” e “educados”.

O que representa, portanto, a fadinha Clara Luz? O que essa personagem representa é a possibilidade de abrir novos horizontes e dar vozes aos que quase nunca são ouvidos – as crianças, os jovens, entre tantos outros. Ter voz é ameaçar a ordem constituída e, com isso, ameaçar o poder da Fada-Rainha, pois que introduz outros protagonistas na história e a possibilidade de uma história inteiramente nova. Mas não basta dar voz aos dela destituídos, é preciso saber ouvir as vozes dos chamados “outros” e compreender o que elas dizem ou querem dizer. Para tal, é preciso relativizar o próprio saber e colocar-se numa postura de troca que, mediante a atitude de comparar, abre espaço para a pergunta, a reflexão e o questionamento entre sujeitos diferentes, sem negá-los por aquilo que são e representam. Não por acaso, na história de Clara Luz, as outras fadas comentavam: “que professora, essa! Onde se viu dar lição assim?” A professora, por sua vez, diz à Fada-Mãe: “Não vou cobrar nada por essa aula. Eu é que aprendi muito com a sua filha”. Clara Luz então, afirma: “Não acredite, mamãe! Ela é a professora melhor que eu já tive” (2002, p.22).

Uma história como a de Clara Luz permite perceber como se confronta o real no cotidiano dos sujeitos sociais – daí chamar a professora para ir com ela até o horizonte e, assim, resgatar as possibilidades do experimento, construindo outras experiências, capazes de deflagrar uma nova ordem, uma aprendizagem múltipla, mais complexa, menos linear e autoritária, na qual o professor não é apenas melhor, mas se faz plenamente um educador.

O desafio do educador é, então, encher-se de coragem, tomar as mãos da criança, do jovem e seguir com eles até o horizonte. Isto exige abandonar o imaginário cativo, próprio do mundo da ordem e permitir-se dar asas à imaginação, território constitutivo da liberdade e das possibilidades de SER, de modo total e sem amarras. Como afirma Munir Fashed (apud GUSMÃO, 1999), um educador sem a imaginação daqueles que educa, em confronto com a sua própria imaginação, não compreende a natureza do que observa, vê e experimenta, na relação com esse outro sujeito que com ele partilha a vida.

“O ensino com base na transgressão é o único que pode introduzir a criança num real possível apoiada num adulto que dá a iniciação necessária” (ITURRA, 1992, p.500). Como diz Clara Luz: “Em vez de ficar falando, bastava mostrar as coisas e eu ia logo entendendo”.

Cabe ao educador um exercício constante de compreender-se a si mesmo, resgatando sua infância na infância do outro, resgatando as experiências vividas por ele e pela criança, pelo jovem e, também, por adultos significativos que mediram seus caminhos em busca de outros horizontes, buscando compreender a razão de suas práticas e também seus limites; questionando o que acredita ser correto e abrindo seu espírito a outras narrativas, em particular, aquelas contadas pelo mundo da infância e da juventude.

A reflexão permanente sobre o outro exige, assim, pensá-lo como algo que nos inquieta e nos surpreende, mas é preciso deixar-se surpreender e querer ser surpreendido. Nessa medida, a criança e a infância, o jovem e a juventude são enigmas que nos desafiam e desafiam nosso conhecimento, colocando-nos diante da circunstância de ter que admitir que não sabemos tudo, não detemos todo o conhecimento disponível sobre a realidade e as coisas. Com isso, somos levados a ter que relativizar nossas convenções, crenças e valores; a ter que “desnaturalizar” a infância e a juventude, para compreendê-las, para além de seu escopo biológico e psicológico, para compreendê-las enquanto uma construção da vida em sociedade.

No entanto, é preciso ter clareza de que a sociedade em que estamos e vivemos não é uma sociedade qualquer. Falamos de sociedades modernas que, segundo Giddens (1995), são “sociedades cerradas”, sociedades da negação, que discriminam e separam por estereótipos diferentes sujeitos sociais. É preciso ver que isso constitui uma ideologia, que precisa ser desvendada e implodida, para apreender a realidade social em nova dimensão. Vale, portanto, lembrar o poeta e refletir com ele.

Poemas Inconjuntos

A criança que pensa em fadas e acredita em fadas
Age como um deus doente, mas como um Deus
Porque embora afirme que existe o que não existe
Sabe como é que as coisas existem, que é existindo
Sabe que existir existe e não se explica
Sabe que não há razão nenhuma para nada existir
Sabe que ser é estar em um ponto
Só não sabe que o pensamento não é um ponto qualquer.
Alberto Caeiro, de 1917 (FERNANDO PESSOA) (s.f)

Serão os adultos significativos – entre eles, o professor – os responsáveis pela compreensão da realidade como um mundo, que não é simplesmente o que imaginamos, mas o resultado de nossas práticas e fruto de uma ordem que opera social e politicamente as relações entre os homens. Uma ordem complexa, múltipla, permeada de interesses que se complementam e que se conflitam, colocando em jogo e em risco a própria possibilidade da humanidade.

Por essa razão, o jovem, embora mais consciente do que a criança sobre a sociedade em que está e na qual vive, se faz próximo a Clara Luz, posto que anseia por querer aprender o desconhecido e ser fonte de seu próprio descobrimento, como diz o belo poema de Humberto Maturana, *Súplica de Estudante* (sem fonte),

que aqui se apresenta de modo parcial e fragmentado. O que, como estudante, o jovem pede à escola e ao professor, é que o deixem viver “vivendo junto a mim”, sendo, portanto, um mediador entre ele e seu mundo. Que atue de modo a permitir, “no despertar da criatividade”, que o outro tenha presença e que se compreenda que “tu, eu e ele teremos que fazer o mundo. A verdade perderá seu império para que o ser humano tenha o seu”. Diz, então: “não me instruas, vive junto a mim; teu fracasso é que eu seja idêntico a ti”.

Por todos os caminhos aqui aventados, o pensamento, como a vida que lhe dá consistência, não é um ponto qualquer e sua natureza, razão e funcionamento cabem ao educador, ao adulto mediar, de modo crítico e reflexivo,, nas relações que tem com o mundo da infância, com a criança, com o mundo da juventude, com o jovem. Desloca-se, portanto, o olhar e sua centralidade, instaura-se a reflexibilidade e a comparação – instrumentos fundamentais da ciência antropológica – que tornam possível a descoberta da alteridade. Com ela, torna-se possível a compreensão do que cada um tem a dizer sobre si mesmo – crianças, jovens e adultos – porém de modo contextualizado, social e historicamente dado, como indivíduos sociais e membros ativos de um coletivo. Isso exige uma abertura para pensar quem somos e o que não somos, reconhecer o mundo do outro no nosso mundo, a vida do outro como parte de nossa vida e estabelecer pontes, abrir portas para que o trânsito, no espaço comum, seja solidário e democrático. Para que possa uma cultura buscar a comunicação com outras culturas, num ato claro de aprendizagem e de interculturalidade.

Alternativa para a monoculturalidade existente no processo educativo, a interculturalidade, como diz Vieira, exige de todos e, em particular daquele que educa, que tenha a atitude e postura de querer aprender a ensinar para a diversidade e aprender a ser um professor intercultural. Vale dizer, “professores que possam contribuir para a construção também de crianças [e de jovens] interculturais, que, podendo ser diferentes, possam no entanto comunicar-se”, [através] de uma “abertura à alteridade para agir, respeitando-a enquanto diferente, mas num mesmo nível de poder, quer dizer, sem estabelecer desigualdades nem hierarquias” (VIEIRA, 1999b, p.368). Isso quer dizer que a interculturalidade é uma construção diária, em que se aprende a ser intercultural, aprende-se a aprender a ensinar. Nesse ponto, a antropologia pode, através de seu aparato teórico e de sua prática – a investigação, a reflexividade e a comparação – contribuir para que o profissional da educação, o educador, o professor, enfim, possa ampliar sua compreensão do processo educativo, de modo a garantir que a educação não se transforme “em um discurso técnico educativo” (LLUCH, 1998, p.58), reificador de verdades entronizadas e legitimador da desigualdade e da exclusão.

Para concluir:

Para Vieira, o processo educativo, compreendido enquanto ensino e aprendizagem, insere-se na formação do professor, através do método comparativo e do método biográfico, criando a possibilidade de uma Pedagogia da Divergência, em oposição à uma Pedagogia de Convergência, que caracteriza a pedagogia ociden-

tal e marca nossos processos educativos. Iturra fala de uma Pedagogia da Conflitualidade, porém ambos defendem a idéia do “Conflito” como potencialidade educativa e a idéia de “Transgressão” como base para pensar a complexidade humana e sua realidade a um só tempo una e múltipla.

Para Iturra (1992, p.498), se o que se quer é um processo educativo, no qual a “infância é uma reprodução da vida como sempre ela foi, a pedagogia que subordina todo o imaginário individual a um modelo único é a melhor saída”. Porém, “se o que se quer é a compreensão dos fatos para criar uma mente capaz de refazer o social, (...) desenvolver capacidades para uma melhor compreensão dos contextos mais do que textos, a autoridade subordinante tem que desaparecer e dar lugar à experimentação conjunta do adulto e criança”. Diríamos: também do adulto diante do jovem e diante de outro adulto, por meio do compartilhar as experiências cotidianas e refletir sobre elas, em comunhão com o saber instituído, de modo a resgatar as diferenças que marcam as vivências de cada um, seja ele um adulto, uma criança, um homem, uma mulher, um negro, um branco, um indígena, um camponês...

Ao resgatar as possibilidades do experimento, construindo outras experiências possíveis, resgatam-se as potencialidades instauradoras de uma nova ordem, múltipla e inconformista, como afirma Santos (1996), capaz de instaurar uma prática pedagógica emancipatória e intercultural, no interior de uma educação cidadã.

Bibliografia

- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A fada que tinha idéias*. São Paulo: Editora Ática, 26. ed., 2002.
- BENEVENTE, Ana; CAMPICHE, Jean; SEABRA, Tereza; SEBASTIÃO, João. *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: AZEVEDO, José Clóvis de et. al. (orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade, Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Madri: Alianza, 1995.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 107, jul. 1999.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Desafios da diversidade na escola. *Revista Mediações*. Programa de Pós-Graduação do Depto. de Ciências Sociais, CLCH/UEL, Londrina, vol.5, n.2, jul.-dez. 2000.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Abandono escolar: função da escola que temos? *Contemporaneidade e Educação*. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Rio de Janeiro, v.2, n.1, maio 1997.
- ITURRA, Raúl. *Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de Antropologia Social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990.
- ITURRA, Raúl. Introdução: a produção da sociedade através dos jogos em Vila Ruiva. In: ITURRA, R.; REIS, F. *O jogo infantil numa aldeia portuguesa*. Portugal: Associação de Jogos Tradicionais, 1990.

- ITURRA, Raúl. O jogo e a experimentação pessoal na infância: uma hipótese exploratória. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v.26, n.3, 1992.
- ITURRA, Raúl. (org.) O saber das crianças. *Cadernos ICE*. Instituto das Comunidades Educativas, Portugal, n. 3, 1996.
- ITURRA, Raúl. *O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século, 1997.
- ITURRA, Raúl. O processo educativo: ensino ou aprendizagem? *Educação, Sociedade & Cultura*, n.1, p. 20-50, (s.d.).
- ITURRA, Raúl. *Como era quando não era o que sou: o crescimento das crianças*. Porto: Profedições, 1998.
- LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (orgs.) *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LLUCH, Xavier. Interculturalismo. Uma leitura crítica da interculturalidade. *Pátio*, ano 2, n. 6, p. 53-57, ago.-out. 1988.
- PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1993.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis H. et all. (orgs.) *Novos mapas culturais - Novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SOUTA, Luís. *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições, 1997.
- VIEIRA, Ricardo. Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.4, 1995.
- VIEIRA, Ricardo. Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade. In: ITURRA, Raúl (org.). *O saber das crianças*. Portugal: Setúbal. (Cadernos ICE, n.3), 1996.
- VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade à educação intercultural: a Antropologia da educação na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.12, 1999a.
- VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades*. Professores e interculturalidade. Porto: Afrontamento, 1999b.