

ALEXANDRA LEANDRO

mleandro@cemri.uab.pt

**CENTRO DE ESTUDOS DAS MIGRAÇÕES E DAS RELAÇÕES  
INTERCULTURAIS, UNIVERSIDADE ABERTA DE LISBOA, PORTUGAL**

# **QUANTAS CULTURAS CABEM NA ESCOLA? COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL E JUSTIÇA ESCOLAR**

## **RESUMO**

O desenvolvimento do sistema de ensino universal e obrigatório envolveu desde sempre a coabitação entre diferentes sistemas de pensamento e organização social, sendo necessário colocar em suspenso a existência prévia de uma escola culturalmente homogénea. A construção da escola enquanto espaço central de transmissão e inculcação de saberes, valores e normas, embora duradoura, nunca conseguiu apagar, em definitivo, a diversidade e, por vezes, a resistência cultural de muitos dos seus habitantes transitórios. Atualmente torna-se mais difícil defender a necessidade de homogeneização e nivelamento cultural dos alunos e das famílias, embora muitas das práticas curriculares e pedagógicas, e dos discursos institucionais e profissionais, estejam sustentados, ainda, nesta abordagem universalista. Refletir sobre a diversidade cultural nas escolas exige, por seu lado, uma utilização cuidadosa do conceito de cultura, tendo em conta a sua plasticidade e os seus usos contraditórios. O desafio de decifrar o outro dificilmente poderá ser construído com base em conteúdos curriculares estabelecidos de uma vez por todas, parecendo, antes, depender de uma pedagogia mediadora, necessária à exploração compartilhada de significados e à criação conjunta de soluções organizacionais inovadoras, enriquecidas por diferentes experiências e referenciais. Como efetivar o direito à liberdade de expressão e à participação de professores, alunos e famílias, enquanto integrantes de diferentes espaços de produção e reprodução cultural que incluem a Escola e, ao mesmo tempo, a atravessam e extravasam? A comunicação intercultural pode surgir, aqui, como um caminho possível, na procura de uma narrativa produzida a várias vozes, capaz de motivar os diferentes atores escolares para uma maior partilha dos processos e mecanismos desenvolvidos para pensar e recriar a Escola.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Multiculturalidade; comunicação intercultural; mediação intercultural;  
justiça escolar

## INTRODUÇÃO

Amin Maalouf, no seu livro *Origens* (2004), descreve algumas dinâmicas familiares que tiveram lugar na segunda metade do século XIX, no atual Líbano, retratando de modo particularmente vivo o confronto entre duas mundividências, que, desde muito cedo, foram configurando a imagem da escola como instituição civilizadora, capaz de libertar os indivíduos da ignorância e do conservadorismo das famílias e das comunidades rurais.

O primeiro conflito teve lugar em 1862, e tratou-se de um confronto entre um padre da igreja melkita (greco-romana) e um dos seus filhos, de nome Khalil, que, ao longo do seu crescimento, foi manifestando algumas dúvidas em relação à fé católica, e que, a uma dada altura, saiu de casa para integrar uma escola protestante. Tendo completado vários anos de estudo, Khalil regressou ao seu país de origem para organizar uma escola. É nessa altura, em 1889, que surge o segundo conflito, quando um outro rapaz – Botros –, aluno na escola de Khalil, decide sair da aldeia onde vivia com a família para prosseguir com os estudos.

Após o regresso ao seu país, [Khalil] alugara um edifício e inscrevera os seus primeiros alunos, entre os quais Botros. Foi em 1882, tinha o meu futuro avô catorze anos. Era esperto, ambicioso, capaz de reflectir e manifestamente dotado para aprender, mas até aí, não tinha aprendido grande coisa. Na altura, as crianças da aldeia passavam os seus dias no campo; quanto muito iam de vez em quando a casa do padre para adquirirem os rudimentos da escrita; apenas podiam chegar mais longe nos estudos os rapazes que estavam destinados à carreira eclesiástica. (...) O meu avô sentiu, durante toda a sua vida, uma infinita gratidão por aquele que, daquele modo, lhe abriu o caminho do saber, e a quem sempre chamou respeitosamente nas suas cartas, “*ustazi*”, “meu mestre”. (Maalouf, 2004, p. 47)

Este excerto dá-nos conta do conflito na perspectiva do filho, e a própria adesão de Amin Maalouf a uma cultura escrita, transmitida e certificada nas instituições escolares, a única capaz de *abrir o conhecimento do saber*. Naturalmente que a adesão de Maalouf se prende, também, com a noção de que, num contexto colonial, o acesso à alfabetização e escolarização era um instrumento fundamental de mobilidade social, e de acesso às instâncias de poder.

A narrativa de Amin Maalouf dá-nos igualmente um retrato do conflito visto a partir da perspectiva do pai, e que nos permite aceder às resistências e receios subjacentes:

assim que Khalil criara a sua nova escola, o pai de Botros – que se chama Tannous – não mostrou repugnância em inscrevê-lo; sem ser de modo algum simpatizante do protestantismo, tinha estima pelo pregador, que, ainda para mais, era um primo e um vizinho próximo. Foi apenas quando o aluno manifestou a sua intenção de abandonar a aldeia que Tannous se revoltou; dizia que lá em Abey, em contacto com os Ingleses e os Americanos, o seu filho iria forçosamente desviar-se da fé dos seus pais, que voltaria “para nós” com a cabeça virada do avesso, causando assim um grande desgosto à mãe e a todos os seus... E talvez nem sequer voltasse de todo. Era isso que a sensatez comum repetia: se a criança estudar um pouco, ajudará os pais; se estudar demais, deixará de lhes falar. E era sempre esta ladainha que Botros ouvia da boca do pai cada vez que manifestava vontade de partir. “Não podes passar a vida toda a estudar, tens de parar um dia, e voltar a trabalhar no campo... A não ser que queiras ir para padre....” (Maalouf, 2004, p. 47)

Se quisermos aplicar a lente da *comunicação intercultural* a este conflito, teremos que tomar estas duas mundividências como leituras possíveis de um mesmo processo, e procurar aprofundar os receios e os anseios nelas contidas: o receio de assimilação e da perda simbólica, por um lado, e o anseio pelo alargamento dos horizontes do saber e pela mobilização social através da escolarização, por outro lado.

A direta associação da resistência das famílias a evidentes sinais de ignorância e de conservadorismo impede, por sua vez, que se tome em conta os diferentes saberes que constituem e que configuram a experiência humana, e favorece que se tome, acriticamente, a escola como um espaço de socialização de valor inquestionável.

A *forma escolar moderna* envolveu, de facto, um prolongado e persistente trabalho político-ideológico junto das famílias, de imposição de uma nova forma de socialização e transmissão dos saberes (Resende, 2008). A instituição escolar evoluiu no sentido de uma crescente especificidade, separando-se de outras atividades, assumindo-se como um domínio social específico, com uma identidade funcional e simbólica própria, e com um certo grau de independência em relação a outros poderes (Benito, 2003; Frago, 2008; Recio, 2007).

Em particular, os modos de apropriação e representação dos espaços e tempos escolares constituem configurações sociais, culturais e pedagógicas com profundas implicações na ordem social que se vai produzindo

na articulação entre as diferentes gerações (Benito, 2000). As organizações escolares foram adquirindo um padrão temporal típico, e impondo às outras unidades sociais – famílias e comunidades – três modalidades temporais que, ainda hoje, constituem uma das dimensões fundamentais dos processos de socialização das crianças e dos jovens: a primeira, de longo prazo, correspondente aos níveis de ensino; a segunda, de médio alcance, que corresponde ao ciclo letivo anual; uma terceira, de curto prazo, relativa à distribuição diária das atividades escolares (Frago, 1994, 1995; Recio, 2007), que se prolongam para o espaço da casa, na forma de estudo e dos trabalhos de casa.

Este processo de expansão foi fazendo da adesão à Escola uma obrigação moral, configurando-a, mais tarde, também como um direito. Atualmente, e apesar do intenso questionamento em torno da eficácia dos processos de escolarização, associado às desigualdades escolares e aos concomitantes processos de exclusão, e da adequação do projeto escolar a um mundo em constante transformação, a escola continua a funcionar, de modo generalizado, como uma “instituição central, isto é, não dispensável” (Resende, 2008, p. 21). Em particular, em contextos de pobreza e estigmatização continuada, a *face benigna* da Escola continua a produzir um horizonte de possibilidades, associado à mobilidade social, cultural e económica e à integração num mundo globalizado de indivíduos, grupos e populações especialmente excluídas.

De todo o modo, não é possível ignorar o intenso questionamento feito em torno dos mecanismos de *nivelamento*, *fechamento* e *estratificação*, que permanecem centrais nos processos de escolarização, e que dão ao modelo escolar uma outra face, de *finitude*, temporal, espacial e, também, de conhecimento, e que favorece a procura de novos modos de socialização, qualificação e certificação.

Atualmente, esta noção de incompletude prende-se também com o peso do *paradigma da segurança* no modo como uma parte significativa das crianças são produzidas como seres vulneráveis face a uma *cidade predatória* (Fernandes, 2001), relativamente à qual é necessário prevenir e proteger. As brincadeiras passam a ter lugar em espaços fechados – como as instituições de tempos livres e a casa –, e as atividades realizadas nos espaços exteriores fundamentalmente mediadas por adultos. A dimensão de *vigilância* ganha, deste modo, um peso acrescido na vida das crianças, estendendo-se por diferentes espaços, e produzindo uma reconfiguração profunda dos processos de experimentação corporal e social.

## ALGUMA VEZ EXISTIU UMA ESCOLA *MONOCULTURAL*?

Se tomarmos em consideração o projeto universal de escolarização obrigatória, baseado na missão de civilizar os grupos e as classes mais afastadas da cultura de elite, e, posteriormente, na integração social e moral das gerações mais jovens num currículo técnico-científico e ético-normativo unificado, somos levados a pensar na existência de uma escola *monocultural*, homogeneizante e assimilacionista.

Contudo, o desenvolvimento da escola de massas envolveu sempre a coabitação entre diferentes sistemas de pensamento e de organização social, e, neste sentido, será necessário colocar em suspenso a existência prévia de uma escola culturalmente homogénea.

De facto, a ideia de *monoculturalidade* é contrariada pelo devir próprio das sociedades humanas, e, em particular, de sociedades que construíram durante séculos o encontro entre diferentes culturas. Contrariando uma ideia essencialista de cultura, os encontros de culturas, muito variáveis nas suas configurações e resultados, são entendidos como uma das modalidades habituais da evolução cultural de cada sociedade, e não um fenómeno ocasional. O encontro de culturas não ocorre apenas entre sociedades globais, mas também entre grupos sociais pertencendo a uma mesma sociedade complexa. Estes diferentes grupos são hierarquizados entre si, e as hierarquias sociais determinam as hierarquias culturais. Isto não significa, contudo, que a cultura do grupo dominante determine em absoluto o carácter das culturas dos grupos socialmente dominados; as culturas destes grupos não são desprovidas nem de autonomia nem de capacidade de resistência.

A construção da escola enquanto espaço central, e preferencial, de transmissão e inculcação de saberes, valores e normas, embora duradouramente eficaz, nunca conseguiu apagar, em definitivo, a diversidade, e, por vezes, a resistência cultural de muitos dos seus habitantes transitórios. Os alunos foram e continuam a ser o cruzamento de diferentes experiências de aprendizagem, aprovadas ou depreciadas pela Escola, de modo desigual. A observação sistemática dos quotidianos escolares tem revelado a existência de uma escola *multicultural*, nos diferentes modos de utilização do espaço e do tempo, nas relações pedagógicas, na construção, transmissão e receção dos *currículos reais* (Perrenoud, 1995), na (des)articulação com os diferentes entornos.

Para além disto, tal como nos tem sido relevado pela Antropologia da Educação, o processo de escolarização é parte integrante de um processo educativo mais lato, que não se confina ao ensino ministrado em

instituições especializadas, e que é condição fundamental da continuidade de qualquer unidade social, tendo em conta que permite a transmissão, às gerações seguintes, de uma experiência acumulada no tempo (Iturra, 1994; Vieira, 2006). Esta abordagem permite relembra que os modos de transmissão cultural e de socialização são plurais e não se restringem à experiência escolar (Callan & Street, 2010), embora esta tenda a classificar como irrelevantes, ou até mesmo contraproducentes, aqueles que mais se distanciam das suas modalidades organizacionais e normativas.

Para uma parte significativa das crianças e jovens, o processo de escolarização exige a *articulação* de diferentes *experiências históricas* e *racionalidades*, no cruzamento de distintos contextos de socialização – família, espaço residencial, escola –, frequentemente de um modo conflitual (Iturra, 1994). Em caso de conflito, entre as modalidades escolares e os modelos culturais dos alunos, o acesso ao saber escolar implica a subordinação das práticas e mundividências tradicionais (Reis, 1995), podendo levar a tensões geracionais e sociais mais ou menos intensas e duradouras dentro dos próprios grupos de origem dos alunos (Vieira, 2006).

Contudo, e ao contrário do que se possa pensar, esta é uma equação em que não existem vencedores, tendo em conta que, a médio e longo prazo, este processo leva um certo tipo de *analfabetismo*: os conhecimentos transmitidos durante o processo de escolarização tendem a deixar na sombra outras formas de produção cultural – oral e escrita –, presentes nos contextos de aprendizagem interpares, nos espaços familiares e nos contextos vicinais e comunitários. O enriquecimento das organizações e das experiências depende, então, de se considerar a existência de *literacias múltiplas*, e de as integrar na construção do conhecimento sobre um mundo habitado por todos (Reis, 1995, 1997).

## **A ESCOLA MULTICULTURAL. UMA RIQUEZA OU UM PROBLEMA?**

Atualmente torna-se mais difícil defender, a todo o custo e de modo inequívoco, a necessidade de homogeneização, e de nivelamento cultural dos alunos e das famílias, embora muitas das práticas curriculares e pedagógicas, e dos discursos institucionais e profissionais, estejam sustentados, ainda, nesta abordagem universalista.

Na última década, o espaço central conferido aos exames nacionais, não apenas na diferenciação dos alunos, mas, também, no nivelamento das escolas, reforçou a gramática da homogeneização curricular, problematizando a busca por práticas pedagógicas alternativas. Estas foram sendo,

em larga medida, relegadas para a criação de espaços de recuperação dos alunos com prolongado insucesso, e em risco de abandono escolar.

No contexto português, a diversificação do público escolar, resultante dos fluxos migratórios vindos de outros contextos nacionais, e as persistentes diferenças resultantes das desiguais condições socioeconómicas, trouxe para a ribalta a reflexão em torno do *insucesso escolar*.

A este nível importa revisitar a noção de insucesso escolar de Iturra, que alerta para uma transferência de saberes que impõe a produção de novas mundividências e recursos tecnológicos, que desfavorece a articulação entre a memória social dos diferentes grupos e o saber escolar, e que nem sempre permite a interiorização plena das novas competências (Iturra 1990, 2002). Se, por um lado, aquilo que se vai aprendendo nos programas curriculares escolares é apenas uma parte do conhecimento que os indivíduos necessitam para se orientarem nos seus contextos de vida, por outro lado, a transmissão cultural e a experimentação quotidiana que se vão produzindo fora do espaço escolar nem sempre encontram as pontes necessárias. Todos os alunos são *multilingues*, cruzando diferentes espaços de referência e influência cultural, embora esta realidade seja frequentemente esquecida.

Em contexto de formação intercultural de professores tem sido possível constatar a existência de uma crescente vontade de compreender os alunos e as suas famílias, que coexiste com uma desconfiança e desconforto face à autonomia cultural das gerações mais jovens e a algumas características imputadas aos estudantes e suas famílias, e, que, segundo os professores, constituem importantes obstáculos às suas performances profissionais e institucionais – a utilização do crioulo como língua materna, a falta de qualificação dos pais para o enquadramento escolar diário dos filhos, uma maior propensão para o confronto físico, entre outras. Pelo contrário, a adesão ao *ethos* escolar, e aos modos de organização fabricados no contexto das escolas, funcionam como um elemento fundamental para uma leitura positiva das famílias e dos alunos. De facto, os professores constituem-se, ainda hoje, como *herdeiros* de uma certa ideia de olhar para o processo educativo, como meio de colmatar ou, até mesmo, de substituir os processos de socialização familiar (Lewis & Forman, 2002, p. 82).

## A NOÇÃO DE CULTURA – POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Refletir sobre a *diversidade cultural* nas escolas exige uma utilização cuidadosa do conceito de cultura, tendo em conta a sua plasticidade e os

seus usos contraditórios: instrumento de entendimento e de valorização das diferenças ou mecanismo de classificação negativa e de estratificação, que *desfoca* os indivíduos concretos, construindo-os como *sintomáticos* (Bhabha, 1998). Esta segunda abordagem torna os indivíduos e grupos como recetores passivos de intervenção, mais do que agentes ativos de um diálogo intercultural.

Nomeadamente, atribuir a alguns alunos e respetivas famílias *baixos níveis culturais*, nos diferentes espaços de representação e classificação que constituem os discursos e as práticas organizacionais e pedagógicas, implica confinar a *cultura* à dimensão escolar, relativamente à qual todos os outros referenciais e práticas culturais são medidos, no contexto de uma *epistemologia monocultural* (Alfredo Veiga-Neto, 2003).

A noção de cultura tem, necessariamente, de acomodar as novas e problemáticas identidades contemporâneas, configuradas de acordo com contextos de vida, ao mesmo tempo, plurais, abertos e contingentes, com mecanismos de pertença de geometria e intensidade variáveis e com diferentes espaços de distribuição, produção e influência culturais (Augé, 1994). Pensar a identidade como *processo* e como *produto contingente e provisório* envolve refletir sobre os complexos *mapas* que os indivíduos, integrados em diferentes coletivos, criam para se orientarem numa intrincada rede de obrigações, expectativas e interesses (Hastrup, 1995, p. 118).

A cultura é, antes de mais, um processo *dinâmico e aberto*, e, neste sentido, as diferenças culturais não devem ser consideradas imutáveis, por forma a não se correr o risco de enclausurar os alunos e as suas famílias em classificações estanques e estereotipadas. Em particular, as camadas mais jovens vivem processos intensos de *hibridização cultural*, cruzando diferentes espaços de pertença e diferentes espaços de produção e de influência culturais, alguns dos quais são configurados e reconfigurados nas *estradas digitais*.

Do mesmo modo, a noção de *cultura de origem* tem sido muito contestada porque passa uma ideia essencialista e reificada de cultura, como uma espécie de sistema estável e comodamente transponível para um novo contexto, como se se tratasse de uma *mala de viagem*. Quem, de facto, se desloca são os indivíduos, isoladamente ou em grupo, e, ao deslocarem-se, vão experimentando e construindo diferentes processos de adaptação; do contacto com outros migrantes de culturas diferentes e com os grupos da sociedade de acolhimento, resultarão novas elaborações culturais. Para além disto, tende-se a encerrar estes migrantes numa suposta *cultura nacional*, subestimando os processos de reconfiguração cultural



experimentados no contexto das experiências migratórias, e representando os países de origem como espaços culturalmente homogêneos, no desconhecimento da diversidade social e cultural internas, e das dinâmicas de transformação cultural que vão tendo lugar nos países de onde são originários os migrantes. Recusar o uso indiscriminado da noção de cultura de origem não implica, contudo, negar a ligação que os migrantes sentem em relação às suas comunidades de origem, e o apego que muitos experimentam relativamente a certas tradições. Mas, mesmo nestes casos, o que está em jogo é mais a salvaguarda do laço comunitário do que a reprodução da cultura de origem (Cucho, 2003).

Conceber a cultura como um processo dinâmico e aberto implica, ainda, ter em conta as questões de construção e distribuição do poder, com as suas múltiplas desigualdades e tensões, as transformações políticas, económicas e técnicas que atravessam o quotidiano dos diferentes indivíduos e grupos, e o carácter relacional e dinâmico dos projetos individuais, envolvendo tensões complexas entre os esquemas culturais mais padronizados e as demandas singulares.

As novas gerações vão construindo as suas identidades, e as *performances* que lhes estão associadas, procurando criar sentido, e a coerência possível, no cruzamento de referenciais trabalhados de forma, frequentemente, contraditória – mérito individual e rentabilização diferencial dos recursos, por um lado, cooperação e solidariedade, por outro. Os alunos estão obrigados a moverem-se num espaço disciplinar que, sustentado num conjunto específico de valores e regras, surge, por vezes, como destituído de sentido, e relativamente ao qual desenvolvem inúmeras modalidades de resistência, negociação e acomodação (Ferreira, 2000; Hall, 2003).

O tratamento pedagógico e curricular do conceito de cultura ganha na articulação com a noção de *desigualdade*, instrumento concetual que pode favorecer a reflexão sobre os processos de legitimação e reforço disciplinar dos discursos e das práticas dominantes. Pensar o *pluralismo cultural* envolve ter em conta que os diferentes indivíduos e grupos coabitam num espaço de desigual afirmação identitária, estando igualmente sujeitos a processos de homogeneização política e cultural (Candau, 2002), que frequentemente os descaracteriza e os situa numa demanda de liberdade individual e de autonomia, com difícil encaixe nos contextos de vida concretos.

A diversidade cultural não tem apenas uma dimensão étnico-cultural (linguística, religiosa, organização familiar, práticas alimentares, etc.), mas envolve processos de estratificação, desigualdade e discriminação, materializados no desigual acesso aos recursos socioeconómicos e aos espaços

de representação comunitária e de afirmação política, mais ou menos explícitos, e presentes na própria escola.

O desafio de decifrar o outro, configurado na sua *alteridade*, dificilmente poderá ser construído com base em conteúdos curriculares estabelecidos de uma vez por todas, parecendo, antes, depender de uma pedagogia mediadora, necessária à exploração compartilhada de significados e à criação conjunta de soluções organizacionais inovadoras, enriquecidas por diferentes experiências e referenciais.

*Tornar familiar o que é estranho* envolve interpretar aqueles que são entendidos como diferentes também a partir dos seus próprios referenciais; *tornar estranho o que é familiar*, envolve pensar a escola enquanto produto cultural, historicamente construído, enquadrada num devir que, ao mesmo tempo, a foi construindo como espaço central de transmissão cultural, e a relativiza como opção política que compete com outros espaços de produção coletiva.

## COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL E JUSTIÇA ESCOLAR

Como é possível, então, efetivar o direito à palavra e à participação de professores, alunos e famílias, enquanto parte integrante de diferentes espaços de produção e reprodução cultural que incluem a Escola e, ao mesmo tempo, a atravessam e extravasam?

No que respeita, em particular, aos alunos, a observação da utilização de metodologias participativas em meio escolar revela, frequentemente, o seguinte paradoxo: a voz dos alunos é integrada sob a orientação de um conteúdo curricular mais ou menos fixo, e com base na urgência de mudar atitudes e comportamentos.

A utilização do círculo de reflexão e de *jogos temáticos* coexiste com um *currículo* pré-definido e com uma estratégia de orientação dos alunos para a interiorização dos conteúdos normativos mais apropriados, procurando alterar o *campo informativo*, com vista a induzir certas mudanças atitudinais e comportamentais (Foucault, 1994c). Em certos contextos, as metodologias participativas podem, elas próprias, constituir-se como *tecnologias de poder*, de *técnicas de si*, visando, fundamentalmente, orientar os corpos, as atitudes e os comportamentos para uma narrativa disciplinar que conta pouco com as vozes dos alunos, quando estas não se coadunam com os argumentos centrais (Foucault, 1994a, 1994b, 1994d). A lógica da *responsabilização individual* vem substituir a lógica da sujeição às regras,

exigindo, por parte dos alunos, a sua *inscrição subjetiva* numa ordem que é produzida pelos adultos (Martucelli, 2004).

Fora deste processo ficam as reflexões sobre o funcionamento da Escola e sobre as finalidades do projeto escolar. Os contributos trazidos pelos alunos, frequentemente considerados desapropriados e imaturos, perdem o seu potencial de revelação da realidade social, organizacional e interpessoal no contexto escolar, e dos diferentes mecanismos de estratificação e classificação que estruturam as suas experiências (Gillies, 2011), dentro e fora da escola.

Mesmos nestes espaços alternativos de comunicação e interação, os alunos mantêm o seu estatuto *ambivalente*, constituindo, ao mesmo tempo, o foco primordial e a razão de ser da Escola, e as suas *margens*; margens face a um conhecimento de que ainda não dispõem, e que necessitam de interiorizar gradualmente; margens face a um conjunto de atributos emocionais, cognitivos e normativos, que os vão construindo como *receptores ativos disciplinados*.

Neste domínio, a *Escuta Ativa* assume-se como um instrumento vital. Os professores e os alunos estão obrigados a interagir e a comunicar, e fazem-no mesmo quando estão em silêncio, influenciando-se mutuamente. As relações humanas são *sistemas abertos e complexos*, sujeitas a diferentes interpretações e associadas a diferentes normas, valores e expectativas, cujo itinerário envolve um elevado conjunto de elementos imprevistos, e cujo desenvolvimento positivo exige a aplicação de ferramentas comunicacionais que favoreçam a partilha e o reconhecimento mútuos.

A Escuta Ativa implica um tipo específico de compreensão do *outro*, que ultrapassa a vontade de saber sobre para *compreender com a outra pessoa*, como esta pensa e sente o mundo em que vive, ou em que gostaria de viver. Escutar ativamente não implica concordância ou identificação mas não dispensa a *conotação positiva* com os outros comunicantes, no respeito pelo pluralismo de ideias. A escuta ativa implica suspendermos as nossas modalidades de avaliação – positiva ou negativa –, procurando interpretar as atitudes e os comportamentos de forma partilhada, com base numa narrativa comum que se vai produzindo a partir dos diferentes contributos, processo onde todos são relevantes, iguais em importância e dignidade. Esta é uma *escuta sensível* (Montenegro, 2003, p. 160), aberta às racionalidades e sentimentos dos outros interlocutores, e sustentada num respeito incontornável por cada um dos participantes.

Tal como *saber ouvir, ser ouvido* envolve, igualmente, uma aprendizagem, que, em larga medida, fica por fazer, tanto mais que as práticas e

quotidianos escolares orientam os alunos, e também os professores, para uma continuada prática de auto e heteroavaliação, e para a persistente experimentação de uma sociedade hierarquizada e estratificada (Perrenoud, 1995, p. 58).

A *justiça escolar* pode, deste modo, ser entendida como a efetivação do direito à *liberdade de expressão*, consignado na Convenção sobre os Direitos das Crianças, e à construção de procedimentos, relações institucionais e modos de interação que potenciem o exercício deste direito.

De todo o modo, enquanto *empreendimento político*, a Educação e a Escola envolvem uma dupla possibilidade, de dominação e acumulação desigual de capital escolar e social, e de mediação e inovação política, social e cultural, na construção de caminhos mais inclusivos e equitativos, isto é, mais justos. As experiências socioeducativas funcionam como espaços de experimentação que podem integrar, simultaneamente, as funções reprodutora e transformadora; enquanto plataforma de disciplinação, ou enquanto momentos de aprendizagem individual e coletiva diferenciada.

A *capacitação intercultural* dos professores é um elemento fundamental da abertura dos processos pedagógicos e das modalidades organizacionais escolares aos referenciais culturais dos alunos e aos seus diferentes contextos de pertença. É necessário que os professores estejam disponíveis para *atravessar fronteiras* e para construir *interfaces culturais*; para isso, terão de assumir a necessidade de reconstruírem os seus quadros interpretativos dominantes, nos quais são formados, e que vão sendo ativados na relação e métodos pedagógicos ao longo dos seus anos de docência (Cortés & Stoer, 1997); para se *improvisarem, na relação com o outro*, transformando e deixando-se transformar (Montenegro, 2003).

Trata-se, também, aqui, de cultivar uma maior recetividade ao *poder inventivo das margens*, dando lugar às performances juvenis, enquanto espaços de leitura do mundo relevantes (Pais, 2005), mesmo que passíveis de uma leitura dinâmica e crítica. A este propósito, torna-se útil a noção de *cidadania cultural*, utilizada por Rossana Reguillo, que confere às crianças e aos jovens uma identidade e capital políticos próprios, que não dependem em absoluto da aprovação das instâncias socializadoras como a Escola, mas que acabam por ser silenciados por uma abordagem modelar e instrumental, que toma os alunos como seres fundamentalmente transitórios e incompletos, e hesita em olhar para as suas práticas culturais como recursos relevantes para pensar criticamente as próprias instituições, e propor novos caminhos, capazes de produzir sentidos renovados (Reguillo, 2003a, 2003b, 2004).

Do mesmo modo, importa desenvolver uma *consciência planetária*, que permita a abertura, de alunos, professores, famílias e comunidades, a uma *cidadania global* capaz de encarar o mundo como um espaço de todos e para todos. É fundamental que a Escola se abra aos seus diferentes entornos, por uma via de dupla entrada, e como forma de enriquecimento e de transformação local e global.

## CONCLUSÃO: QUANTAS CULTURAS CABEM NA ESCOLA?

Se pensarmos na Escola como instituição e organização produtora de uma certa cultura – a *cultura escolar* – é possível encarar este processo com base nas noções de *coerência* e *consenso*, procurando perceber se as escolas funcionam como projetos coerentes, na prossecução de finalidades amplamente partilhadas. Se, pelo contrário, aplicarmos a lente do *poder* e da *diversidade*, é possível analisar as escolas como espaços de continuada negociação de uma determinada ordem, que se vai reconfigurando no cruzamento de diferentes atores sociais, coletivamente envolvidos na produção de sentido e na gestão dos recursos materiais e simbólicos, mas com desiguais capacidades de afirmação dos seus anseios e necessidades (Wright, 1994).

Ambas as abordagens são importantes, no sentido em que a primeira coloca a importância na procura de um processo de *construção de sentido* partilhado e inclusivo, que não é dado à partida mas resulta de um conjunto de valores e modalidades de ação produzidos em interação (Perrenoud, 1995). A segunda alerta para a necessidade de ter em conta a incontornável porosidade das instituições escolares, habitadas por sujeitos que cruzam diferentes contextos de pertença e escalas de interação (Abélès, 1995).

É importante, também, ter em conta que, em contraste com vivências familiares mais seletivas, as escolas podem funcionar como lugar privilegiado de aproximação à diversidade cultural (Enguita, 2001), aspeto que merece ser potenciado e trabalhado com base numa abordagem intercultural.

A *comunicação intercultural*, enquanto prática mediadora, pode surgir, aqui, como um caminho possível, na procura de uma narrativa produzida a várias vozes, passível de ser desconstruída e reconstruída, e capaz de motivar os diferentes atores escolares para uma maior partilha dos processos e mecanismos desenvolvidos para pensar e recriar a Escola.

A comunicação intercultural exige a utilização de metodologias que visem a criação de espaços de colaboração e de produção partilhada, entre professores, alunos, famílias e organizações, com base numa abordagem

crítica e construtiva da realidade, que procure trabalhar as diferenças e construir pontes, bem como identificar os processos de diferenciação estigmatizante e de exclusão, e a procura de soluções partilhadas.

Este trabalho exige tempo e flexibilidade para poder incluir os contributos de todos os intervenientes, bem como o desenvolvimento de uma noção plural e dinâmica das diferentes competências em jogo, ativadas, desconstruídas e reconstruídas num processo interativo (Fleuri, 2001). A materialização deste trabalho colaborativo passa por construir uma *tela* na qual se vão inscrevendo os diferentes contributos. Este é um itinerário adaptativo, processual e inclusivo, com uma forte dimensão relacional, que encara os contactos entre os diferentes intervenientes, e a partilha dos seus saberes e experiências, como um instrumento vital de coaprendizagem.

A produção de uma narrativa comum não implica o consenso absoluto, perspetivando-se como uma oportunidade para todos se assumirem como atores relevantes, cooperando. Este trabalho colaborativo fica, contudo, enriquecido com a construção de consensos, mesmo que parciais, na medida em que permite uma aprendizagem coletiva no sentido da identificação de valores comuns e da construção de caminhos possíveis, que tenham subjacente o compromisso social e o bem comum.

## REFERÊNCIAS

- Abélès, M. (1995). Pour une anthropologie des institutions. *L'Homme*, 135, 65-85. DOI: 10.3406/hom.1995.369951
- Augé, M. (1994). *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*. Paris: Fayard.
- Benito, A. E. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Benito, A. E. (2003). The school in the city: school architecture as discourse and as text. *Paedagogica Historica*, 39, 53-64. DOI: 10.1080/00309230307462
- Bhabha, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Callan, H. & Street, B. (2010). Anthropology, education and the wider public. *Anthropology in Action*, 17, 72-86. DOI: 10.3167/aia.2010.170207
- Candau, V. M. (2002). Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, 23(79), 125-161. DOI: 10.1590/S0101-73302002000300008

- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>
- Cuche, D. (2003). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de Século.
- Enguita, M. F. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernandes, L. (2001). *Pelo rio abaixo: crónica duma cidade insegura*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Ferreira, P. M. (2000). Controlo e Identidade: a não conformidade durante a adolescência. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, 55-85. Retirado de <http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/7/88.pdf>
- Fleuri, R. (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 45-62. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>
- Foucault, M. (1994a). L'œil du pouvoir. In D. Defert & François Ewald (Eds.), *Dits et écrits* (Vol. III, pp. 190-207). Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1994b). La société disciplinaire en crise. In D. Defert & François Ewald (Eds.), *Dits et écrits* (Vol. III, pp. 532-534). Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1994c). Les mailles du pouvoir. In D. Defert & François Ewald (Eds.), *Dits et écrits* (Vol. IV, pp. 34-42). Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1994d). Les techniques de soi. In D. Defert & François Ewald (Eds.), *Dits et écrits* (Vol. IV, pp. 785-814). Paris: Éditions Gallimard.
- Frago, A. V. (1994). Tiempo, historia y educación. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 9-45. Retirado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9494220009A>
- Frago, A. V. (1995). Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, 10, 63-82. Retirado de <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf>
- Frago, A. V. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *Participación Educativa*, 7, 16-27. Retirado de <https://tinyurl.com/yykjee18>
- Gillies, V. (2011). Social and emotional pedagogies: critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behaviour management. *British Journal of Sociology of Education*, 32, 185-202. DOI: 10.1080/01425692.2011.547305
- Hall, S. (2003). Who needs "identity"? In S. Hall & P. Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). Londres: Sage Publications.

- Hastrup, K. (1995). *A passage to Anthropology. Between experience and theory*. Londres: Routledge.
- Iturra, R. (1990). *Fugirás à escola para trabalhar a terra. Ensaios de Antropologia Social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher.
- Iturra, R. (1994). O processo educativo: ensino ou aprendizagem. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 20-50. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC1/Iturra.pdf>
- Iturra, R. (2002). A epistemologia da infância: ensaio de Antropologia da Educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 135-153.
- Lewis, A. E. & Forman, T. A. (2002). Contestation or collaboration? A comparative study of home-school relations. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 60-89. DOI: 10.1525/aeq.2002.33.1.60
- Maalouf, A. (2004). *Origens*. Porto: Difel.
- Martuccelli, D. (2004). Les nouveaux défis de la critique. *Éducation et sociétés*, 13(1), 43-56. DOI: 10.3917/es.013.0043
- Montenegro, M. (2003). Aprendendo com ciganos: processos de ecoformação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 149-165. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-6.pdf>
- Pais, J. M. (2005). Jovens e cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 53-70. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n49/n49a04.pdf>
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Recio, R. V. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-11. Retirado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2373>
- Reguillo, R. (2003a). Las culturas juveniles: un campo de estudio: breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 103-118. DOI: 10.1590/S1413-24782003000200008
- Reguillo, R. (2003b). Ciudadanías Juveniles en América Latina. *Última Década*, 19, 11-30. DOI: 10.4067/S0718-22362003000200002
- Reguillo, R. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Revista de Estudios de Juventud*, 64(4), 49-56. Retirado de [https://educiac.org.mx/pdf/Biblioteca/Juventud\\_e\\_Identidad/015LaPreformatividad\\_Culturas\\_Juveniles.pdf](https://educiac.org.mx/pdf/Biblioteca/Juventud_e_Identidad/015LaPreformatividad_Culturas_Juveniles.pdf)



- Reis, F. (1995). A domesticação escolar do pensamento infantil: perspectivas teóricas para a análise das práticas escolares. *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, 37-55. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC3/3-2-reis.pdf>
- Reis, F. (1997). Da antropologia da escrita à literacia. Algumas reflexões sobre o Estudo Nacional de Literacia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 8, 105-120. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC8/8-6.pdf>
- Resende, J. M. (2008). *A sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wright, S. (1994). Culture in anthropology and organizational studies. In S. Wright (Ed.), *The anthropology of organizations* (pp. 1-32). Londres: Routledge.
- Veiga-Neto, A. (2003). Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 5-15. DOI: 10.1590/S1413-24782003000200002
- Vieira, R. (2006). Processo educativo e contextos culturais: notas para uma antropologia da educação. *Educação*, 29(3), 525-535. Retirado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/490/359>

Citação:

Leandro, A. (2019). Quantas culturas cabem na escola? Comunicação intercultural e justiça escolar. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 11-27). Braga: CECS.