

O mundo plural: a educação como dissonância e tradução

The plural world: Education as dissonance and translation

Paulo Castro Seixas¹

pseixas@iscsp.ulisboa.pt

Universidade de Lisboa

RESUMO - Neste ensaio propõe-se compreender a escola como um 'entre-lugares' de três mundos educativos: o mundo único, o mundo dual e o mundo plural. À escola cabe, cada vez mais, o desafio de gerir um mundo plural potenciado ao longo do século XX pela escola de massas, pela juvenilização do mundo, pela descolonização das mentes e pela auto-mediação do mundo. Propõe-se que a escola deve gerir as dissociações, traduzi-las em dissonâncias e, depois, em compromissos. Considera-se que a dissonância é o social em construção: a convivialidade da estranheza dissonante e em tradução frágil o próprio destino humano. Propõe-se, por fim, metodologias educativas para esse desafio.

Palavras-chave: educação, dissonância, tradução.

ABSTRACT - This essay proposes the school as a 'in-between-places' regarding the three educative worlds: a unique world, a dual world and a plural world. The school is increasingly challenged to manage a plural world boosted throughout the 20th century by the mass schooling, by the juvenilization of the world, the decolonization of minds and self-mediation of the world. It is proposed that the school mission is to manage dissociation and translate it into dissonance and then into commitments. It is considered that the dissonance is the social in construction and the conviviality of the dissonant in a fragile translation is the human destiny itself. Finally, some educational methodologies are suggested to face this challenge.

Keywords: education, dissonance, translation.

Introdução

A minha carreira como professor do ensino superior começou há 25 anos atrás numa Escola Superior de Educação, ensinando futuros professores. Foi em função desse contexto que investiguei a carreira dos professores (Seixas, 1997a). Apesar de me ter dedicado a outros caminhos investigativos, o poder da escola e, ao mesmo tempo, a sua terrível impotência e, acima de tudo isso, o mistério contínuo da verdadeira aprendizagem enquanto contingência, de certo modo continuam a fascinar-me como professor: por *muito* que se ensine tal não tem equivalência no que se aprende, o que se aprende não é de forma alguma necessariamente o que se ensina... e, no entanto, há mudança. Há contingências feitas de pequenos encontros, olhares, gestos e palavras que não estão de todo em qualquer manual e que se revelam 'situações críticas' de aprendizagem (Measor, 1985; Nóvoa e Finger, 1988), de mudança de atitudes e de comportamentos; enfim de elementos de construção de personalidades e de construção de situações sociais novas. E, no entanto, o que sabemos nós, professores, desses momentos de realização

pedagógica? E que consciência têm os próprios alunos também desses momentos que deram forma a alguns dos seus próprios comportamentos e atitudes, que os fizeram pessoas? (Seixas, 1990, 1997b).

A Educação é, em muitas partes do mundo (mesmo nos países mais desenvolvidos), ainda uma luta e uma conquista gradual e difícil. No entanto, no mundo da Escola de Massas em que o modelo que se segue é relativamente hegemónico, o poder social da escola é grande, formatando corpos e mentes em muitos países durante cerca de 20 anos (dos 3 aos 23) ou mais. Ao mesmo tempo, deparamo-nos ao longo das nossas vidas, com a sensação (para não dizer a certeza) de que a Escola como instituição está sempre numa situação de avanços e recuos e que os valores do conhecimento (instrução) prudente, da construção da pessoa (personalização) digna e de uma sociedade (socialização) decente estão sempre em causa em face de um ou vários currículos ocultos (e às vezes nem tanto) que subvertem esse que devia ser o seu desígnio. Recusando considerar a Escola apenas como um mero terceiro circuito de acumulação de capital pela via do investimento em ciência e tecnologia para a (re)produção

¹ Universidade de Lisboa. CAPP-ISCSP. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Rua Almerindo Lessa, 1300-663, Lisboa, Portugal.

de mão-de-obra especializada² (Harvey, 1985) ou como um mero *aparelho ideológico do Estado* (Althusser, 1985), mas ainda e sempre a educação, nas suas diversas formas, como espaço de/em construção de uma comunidade planetária ilimitada da comunicação sustentada nas linguagens, tradução, argumentação e contra-argumentação, a reflexão sobre o que é e o que deve ser a Escola e quais os momentos de verdadeira aprendizagem para aquele que deve ser o seu desígnio é sempre uma reflexão urgente e sempre uma urgência presente. A Escola que não se pensa a si própria não existe.

Neste breve ensaio, inspiro-me num outro ensaio de uma antropóloga, Margaret Mead (1980). Mead considerou três culturas educativas, em função da grande transformação no Ocidente desde a época que antecede a II Grande Guerra até aos anos 60 e depois deste período, mas que servem também para apresentar culturas educativas que existem em diferentes sociedades: numa primeira cultura educativa, denominada pós-figurativa, os filhos aprendiam fundamentalmente com os adultos; num segundo momento, a aprendizagem entre pares (cultura educativa co-figurativa), quer entre jovens quer entre adultos, dominava; e, num terceiro momento, no Ocidente após os anos 60, eram já os adultos que aprendiam com os jovens (os pais com os filhos), sendo que estes aprendiam entre pares, evidenciando esta cultura educativa pré-figurativa uma forte ruptura geracional. O ensaio de Mead centra-se na diferença entre gerações e na inversão de papéis. Mas, mais do que a mera inversão, a conclusão após tal percurso bem poderia ser a da relativização dos papéis. Margaret Mead foi uma das pioneiras na relativização dos papéis concebidos como fundamentais para a compreensão da estrutura social de uma sociedade. Para além da idade/geração, o sexo/género foi outra das relativizações a que Mead (por ex. Mead, 1970) se dedicou, quer caracterizando culturas em que os papéis sexuais que o Ocidente concebia como ‘naturais’ se construíam de forma oposta à ocidental, quer tendo um papel feminista pioneiro que já antecedia a aceitação relativista em que ‘um é o outro’ (Badinter, s.d.) e a actual concepção de pluralização de géneros. Proponho aqui, nesta senda antropológica que, para além da inversão, é a pluralização antropológica mais ampla que está em causa. Ainda que as culturas de gera-

ções e de géneros na sua pluralidade não sejam de forma alguma um adquirido, somam-se outras pluralizações culturais, muitas vezes invisíveis ou invisibilizadas, mas que têm uma influência nas aprendizagens: à sobreposição de papéis de género e geração a que a escola serve de palco, velhas e novas etnicidades sempre em (re)construção invadem a escola criando um ‘entre-lugares’ que implica desafios de negociação constantes.

É neste quadro que apresento três modelos de educação em função de três mundos: o mundo único, o mundo dual e o mundo plural. Em função dos tempos e dos lugares, um modelo é mais visível que outro e evidentemente que encontramos também diversas sobreposições. Podemos ser tentados a ver estes modelos num padrão histórico ou numa perspectiva evolucionista, mas devemos ser críticos em relação a tal opção, devido, exatamente, não só aos ‘avanços e recuos’ da Escola nos diversos sistemas sociais e como reflexo dos mesmos, mas também devido ao enganador engodo civilizacional: ou seja o ‘avanço’ civilizacional está sempre sujeito à crítica. A necessidade de uma constante auto-crítica face a uma perspectiva evolucionista ao nível científico (enganadora pois a entropia e eventual destruição é concorrente da complexidade), não me impede, no entanto, de acreditar (e lutar) na/pela possibilidade de um ‘destino humano’ (de um sistema social de convivência intercultural cada vez mais abrangente), sem o que qualquer processo educativo enquanto projecto não existe. A Escola e a Educação devem constituir-se como “ferramentas” de uma prática de “convivencialidade” humana (Illich, 1973).

O que proponho neste ensaio é que os mundos que construímos implicam contínuas dissociações e que à escola se requer que seja o lugar de reunião dessas dissociações, criando um espaço de tolerância activa da dissonância e de procura também activa da “tradução cultural” (Seixas, 2011).³ Noutro texto (Seixas, 2010) abordei quatro tradições do que chamei ‘tradução cultural’: uma ligada à Antropologia, outra que emerge com os Estudos Culturais, outra ainda relacionada com os Estudos de Tradução e, finalmente, um tradição interdisciplinar que entende toda a Cultura como Tradução. É nesta tradição que este texto se inscreve, num entendimento da Escola como tradução contínua.

² O 3º circuito de acumulação de capital proposto por David Harvey, acaba por estar muito em voga actualmente. Em Portugal pretende-se avaliar e acreditar os cursos universitários em função da empregabilidade dos alunos. Ora, por um lado os países não estão isolados, o que leva a perguntar exactamente em que âmbito territorial devemos medir a empregabilidade: em Portugal, na Península Ibérica, na Europa, no mundo lusófono? Qualquer das respostas dadas leva a mais perguntas. Por outro lado, a concepção da Universidade como mero instrumento do mercado de trabalho é completamente reducionista, cerceando a responsabilidade social (Educar para uma sociedade aberta), impedindo o Planeamento Estratégico (Educar para o futuro) e criando problemas sociais óbvios pelo aumento (e não diminuição) das falsas expectativas, pela formatação em banda estreita dos indivíduos e pela proletarianização dos professores numa Universidade-fábrica.

³ Um caso pode servir-nos como argumento. Em outubro de 2013, decorre um caso em França que tomou proporções nacionais e até internacionais. Uma jovem cigana foi identificada na altura de uma visita de estudo, organizada pela escola. Como resultado ela e os seus pais (por não estarem em condições legais para permanecerem no país) foram expulsos de França. Os jovens estudantes saíram à rua em manifestações e estão a obrigar a pensar politicamente a escola face às dissensões sociais mais alargadas. O que é curioso neste caso é que ainda que aparentemente a maioria dos franceses apoiem as regras de expulsão para os que não se integrem, a escola em si mesma é vista como um lugar de compromisso intercultural, ainda que dissonante, face às dissociações existentes na sociedade mais ampla.

Assim, a escola de um mundo plural deve ser um espaço de tradução múltipla em que à tradução de dissociações em dissonâncias se acresce a tradução possível dessas dissonâncias em compromissos culturais de trabalho (*working consensus*). Por um lado, a escola deve possibilitar a passagem e transformação das dissociações ('separações'; 'desagregações') em dissonâncias ('reunião de sons desagradáveis, desafinação'; 'falta de harmonia, discordância'); por outro lado, a escola deve possibilitar que tais dissonâncias se expressem em negociações contínuas, numa tradução cultural que socialize para compromissos culturais de trabalho.

O mundo único, o mundo dual, o mundo plural

Podemos dizer que há três mundos, o *mundo único*, o *mundo dual* e o *mundo plural*. A metáfora destes três mundos pode em cada leitor fazer lembrar várias homologias: a homologia de desenvolvimentos vários, quer ontológico (cognitivo e moral por exemplo), quer genealógico (o desenvolvimento humano das sociedades). Estes três mundos são, no entanto, muitas vezes, contemporâneos e situacionais ainda que em cada sistema social se possa porventura vislumbrar que um dos mundos é mais presente que os demais. A cada 'mundo' corresponde um modelo educativo. De forma simplista, no mundo único, segue-se um modelo do Ensino; no mundo dual, segue-se o modelo da Aprendizagem; no mundo plural é antes a Mudança Pessoal e Social que está em causa.

Numa Escola de 'mundo único' (ver Quadro 1), o valor é o da herança socio-cultural a reproduzir num espaço hierárquico dominado pelo 'Mestre Escola' ou pelo professor como autoridade única. A escola considera-se como o espaço central de ensino, sendo a aprendizagem definida essencialmente como reprodução de memória (a memorização) de uma memória que se considera comum. A relação educativa é uma clara relação hierárquica e linear entre Mestres e Aprendizes. Nestas Escolas pressupõe-se uma continuidade entre a família e a escola, na expansão de uma memória familiar para uma memória nacional e do 'Pai-Sabedor' (em que a questão de género não é indiferente) para o professor e cuja continuidade em autoridades políticas é expectável.

Numa Escola de 'mundo dual', o valor da herança socio-cultural surge em paralelo com o valor da transformação socio-cultural, ou seja a construção do futuro. Dito de outro modo, ao 'capital incorporado' somam-se os 'horizontes de expectativa' para evocar Bourdieu (Bourdieu e Passeron, 2013). Assim, ainda que a Escola continue a considerar-se o espaço central de ensino, considera-se que pode haver outros espaços de aprendizagem (aprendizagem entre pares; a 'escola paralela' dos meios de comunicação social; etc). Neste sentido, a Escola possibilita vários processos de tangência e secância de espaços hierárquicos e espaços iguali-

tários. Nesta Escola, ao lado dos professores de 'cliente ideal' que discriminam positivamente, preferindo os alunos que mais facilmente interiorizam os conteúdos, há sempre os professores críticos, libertários mesmo, professores de 'mãos sujas' que preferem os desafios e adoptam 'ajustamentos situacionais' e criativos num quadro de aprendizagem e não tanto de ensino, seguindo Lacey, Hargreaves, Riseborough, Woods, Nóvoa e Gomes (Seixas, 1997a). Assim, os alunos já não são aprendizes vistos de uma forma indiferenciada mas antes entendidos, por um lado, como 'Herdeiros' (seguindo Bourdieu mas não completamente), que continuam na escola uma cultura de família que aceitam, e, por outro lado, como 'Guerreiros'; ou seja, incluindo tanto aqueles que encontram na escola uma cultura diferente da família como aqueles que rejeitam a escola (e porventura até a família) como cultura única a interiorizar/ implementar. O mundo dividido da industrialização, contemporânea do advento da Escola de Massas, e que apresenta o burguês e o trabalhador como lugares sociais, reflete-se e renova-se na Escola.

Numa Escola de 'mundo plural' o valor é o dos interesses individuais e grupais e das contingências dos encontros de pessoas (cada ano e cada semestre diferenciados), gerindo-se a Escola entre espaços de indiferenciação e espaços de ruptura pela interação seletiva individual ou grupal. Assim, a Escola passa a ser dominada por uma série de espaços paralelos que, porventura, se sobrepõem: espaços marginais; intersticiais, de errância; tomados; etc. Os professores e alunos num quadro de um mundo plural são antes de mais 'pessoas' em 'comunidades de práticas' (Lave e Wenger, 1991) para as quais se está sempre a actualizar um 'working consensus' ou, melhor dito, um compromisso cultural de trabalho sempre frágil num processo de aprendizagem em conjunto. Neste sentido, ao professor mestre, de cliente ideal ou de 'mãos sujas', adicionam-se outros predicados: o coacher/treinador, o coordenador ou mesmo colega de pesquisa, entre outros. Aqui não há aprendizes indiferenciados/as, nem apenas a dualidade entre herdeiros e guerreiros, mas uma muito maior complexidade que caracteriza dissonantes e resistentes de vários tipos. Para uns o aluno passou a estar no centro do processo educativo, tendo-se passado de uma comunicação linear para uma comunicação circular (o emerec de Jean Cloutier) (Cloutier, 1975), mas de facto é muito mais complexo que isso. A Escola de mundo plural tem professores e alunos muito diferenciados. Alguns (professores e alunos) foram educados e têm como expectativa uma Escola de mundo único, outros uma Escola de mundo dual e outros ainda concebem, mesmo que intuitivamente, a escola plural. Portanto, os encontros quer entre professores, quer entre professores e alunos estão cheios de dissonâncias, de resistências e, acima de tudo, de mal-entendidos que se colocam constantemente à negociação e à tradução. A Escola passou a necessitar de toda uma

Quadro 1. Os três Mundos Educativos.
Chart 1. The three Educational Worlds.

| | O mundo único | O mundo dual | O mundo plural |
|----------------------------------|---|--|---|
| Concepção da cultura | Una | Dual | Plural |
| Estrutura social | Gerações | Classes | Representações |
| Função do sistema educativo | Processamento de alunos. | Processamento de Professores e alunos. | Processamento temporal de professores, alunos (carreiras) e conhecimentos. |
| Principal relação | Família/Escola/Nação como função para a manutenção do sistema e da sua união. | Família/Escola/Mercado de Trabalho como função para a manutenção da divisão estrutural do sistema capitalista. | Professor-Pessoa vs Aluno-Pessoa. |
| Concepção geral de educação | Reprodução: imposição de um produto global e final a ser enculturado. | Reprodução: imposição de um produto parcial e final a ser reactualizado. | Construção: em situação de um processo parcial e vital/contínuo. |
| Concepção da instituição escolar | Extensão da família, socialização para a nação. Canal de manutenção da coesão social. | Aparelho ideológico do Estado. Canal de manutenção das desigualdades de classe. | Locus comunicacional. Diálogos em momentos de desenvolvimento de ciclo de vida/carreira distintos. |
| Imagem do Professor | Socializador burocrata. Agente reproduzidor. Missionário/funcionário. | Agente de classe. Agente reproduzidor ou de resistência. Cúmplice ou vítima. | Actor e decisor em situação e desenvolvimento. Autónomo e reflexivo vs transmissor passivo. Professor-Pessoa. |

estrutura organizacional de negociação e mediação, sendo porventura este mesmo o centro da organização escolar num futuro próximo.

O mundo plural dissonante e seus desafios

Quando o mundo plural emerge, mesmo que de forma marginal primeiro, a dissonância torna-se um fenómeno social central. A emergência de um mundo em dissonância foi sendo indicada por diversos cientistas sociais, ao descobrirem dissociações, caracterizadas as mais das vezes como espécies de patologias sociais. Por exemplo, Karl Marx referiu a alienação como súmula de várias dissociações (Marx, 1989), mas de forma clara da dissociação no trabalho industrial e entre este e a concepção de produção agrícola, denominando-a alienação; Georg Simmel (1997) caracterizou a cidade como um ecossistema que leva a uma personalidade esquizoide, numa inequação ou dissociação contínua entre as forças internas ou do coração (que nos remetem para vinculações de parentesco) e as forças externas ou da razão (que nos remetem para interesses); Robert King Merton (1971) caracterizou a dissociação nas organizações entre a útil lógica burocrática e a burocracia patológica

que identifica o trabalhador completamente a funções específicas; Hannah Arendt (1989) estabeleceu a dissociação entre o sujeito responsável e o agente, levando tal dissociação à *banalidade do mal*; Giorgio Agamben (2005) estabelece a dissociação entre o cidadão (citizen) e o mero habitante (denizen), nu de direitos; Marc Ferro (1998) identificou a sociedade ocidental como uma sociedade doente do progresso, vivendo uma dissociação temporal contínua em que o presente é vivido sempre em função de um futuro desejado... Se a sociedade moderna se constituiu como um conjunto imenso de dissociações, tornando-nos estranhos-estrangeiros em relação a nós próprios e interiorizando o estranho-estrangeiro, tais processos implicaram nas sociedades modernas avançadas a contínua produção da dissonância pela reunião social de inúmeras dissociações e na necessidade de tradução-negociação face às mesmas. É óbvio que o pensamento pós-moderno – da crítica das metanarrativas e de desconstrução dos regimes de representação (Lyotard, 1998), evidenciando um mundo submetido à lógica do efêmero (Lipovetsky, 1989) e à liquidez das relações (Bauman, 2001) que se relacionam com o encolhimento ou compressão espaço-temporal do mundo (Harvey, 2005) e com a relevância da velocidade (Virilio, 1998)

– em todas as suas leituras nos remetem para um mundo plural que implica a impossibilidade de um projecto educativo único e um constante esforço compreensivo, uma desconstrução contínua e a consciência de que nos escapa sempre uma compreensão totalista e que é assim que temos de viver.

Há uma reserva emancipadora em crescendo que possibilita que os sistemas de convivência social entre estranhos sejam cada vez mais abrangentes e que novas formas sociais de convivialidade entre estranhos surjam. A dissonância é o social em construção e a convivialidade dissonante e em tradução frágil ('Adão e Eva'; a 'torre de Babel'; 'Caim e Abel') é, porventura, o próprio destino humano. O caminho da dissonância fez-se no século XX de muitas formas, das quais podemos referir os seguintes processos: (a) da cidade à construção da escola de massas, (b) da construção da juventude à juvenilização do mundo, (c) da descolonização dos povos à descolonização das mentes e (d) da tecnologia dos self-média à auto-mediação do mundo.

(a) Da cidade à construção da Escola de Massas

A Escola de Massas possibilitou uma consciência das diferenças ao juntar os diferentes num mesmo lugar. Marx fez referência a algo parecido com o surgimento da cidade industrial, concebendo que a colocação num mesmo contexto de diferenças tão fortes era um momento histórico central que levaria à revolução. Nem a cidade nem a escola de massas possibilitaram a revolução. A segunda é consequência da primeira e o que possibilitaram de forma óbvia foi a agregação de estranhos-estrangeiros e, portanto, a necessidade contínua de tradução. Tal qual no mito bíblico da 'Torre da Babel'. A reserva face aos outros associada à necessidade de nos revermos nos outros levou à constante instabilidade tradutiva em que cada um está envolvido consigo próprio e com os outros.

A escola de massas é tipicamente a escola de um mundo dual que se divide entre 'herdeiros' e 'guerreiros'. Ora é exatamente essa dualidade que a certa altura entra em crise. A escola vai perdendo o seu lugar de reprodução de um grupo específico: os 'herdeiros'. Por um lado, a consciência de tal dualidade levou a um posicionamento dos 'guerreiros' em função de vários processos: uma democratização económica e social que a certa altura possibilitou a ascensão de antigos guerreiros; guerreiros que resistiram mascarando-se de herdeiros e que se tornaram professores; quotas que possibilitaram a entrada e o percurso educativo completo de guerreiros; etc. Por outro lado, vários outros processos levaram à relativização dos 'herdeiros', desde logo, a aceleração da história, o encolhimento do espaço pelas tecnologias de transportes, a produção exponencial de informação, a democratização do acesso à mesma pela tecnologia de comunicação...

(b) Da construção da juventude à juvenilização do mundo

A juventude constituiu-se antes de mais nos países ocidentais pelo alargamento da escolaridade, pelo adiamento da idade de casamento e pela possibilidade de uma experiência de autonomia sem uma completa responsabilização a ela associada. A juventude é, assim, uma 'moratória' que possibilita a construção de uma identidade pessoal e social que se expressa na diferença face a outras, ou seja pela aprendizagem da dissociação e pela vivência da dissonância.

Esta liberdade foi em parte possibilitada pelo acesso de um grupo social à universidade e pela experiência a ela associada. O acesso cada vez maior às universidades e a experiência cada vez mais transnacional na mesma (como em função de programas de intercâmbio de estudantes e professores) leva a uma juvenilização da escola de massas e, especificamente, da universidade. No entanto, a juvenilização não é um fenómeno apenas associado à escola de massas. A instituição das 'férias', o consumo associado às mesmas e o turismo como um todo (a maior indústria do planeta) tornaram a juvenilização um fenómeno social hegemónico e global. Tal fenómeno levou a dissonância a graus nunca antes vistos, tal como quando um turista que tem dinheiro e liberdade para viajar pelo planeta e que está de 'férias' está frente a frente com um habitante local que nunca saberá o que são 'férias' e mal ganha para sobreviver.

A construção da juventude como grupo social possibilitou no quadro da escola de massas a sua crítica, numa revolta ou pelo menos reposicionamento dos aprendizes e numa relativização dos mestres e, em situações específicas, na colocação da própria escola (normalmente a universidade) numa situação ela própria de 'moratória', ou seja de interrogação juvenil intensa, como foi o caso nos anos 60.

A juvenilização do mundo em parte pode ser entendida (num quadro de luta de gerações) como uma forma da geração mais velha manter as rédeas do sistema e os seus lugares sociais e políticos. O resultado é, num primeiro momento, o adiamento da entrada no mercado de trabalho e a sucessão de sub-empregos precários bem evidenciados nos títulos (estágio, estágio profissional, assistente...). No entanto tal precarização tende a expandir-se a todo o sistema colocando-o como um todo numa instabilidade juvenil de contínua dissonância e procura tradutiva de caminhos possíveis.

(c) Da descolonização dos povos à descolonização das mentes

A religião deu lugar à ciência e, em última análise, dará lugar à arte. A religião apresenta dogmas que somos obrigados a aceitar; a ciência propõe-nos hipóteses que

se foram percebendo como, antes de mais, infirmáveis e resultado de uma construção social; quanto à arte coloca-nos simplesmente a pensar e a tentar perceber. A separação entre Estado e Religião, levada a cabo pela sociedade moderna, implicou uma substituição da religião pela ciência. Assim, se um primeiro momento histórico colonizador se deveu ao papel da religião, o momento moderno da colonização implicou em muitos casos a utilização da ciência. Esse papel da ciência, no seu carácter hegemónico, continua em ação a um nível planetário: da ciência política que portabiliza o Estado e a democracia à ciência da administração que o coloca a funcionar nos seus processos burocráticos, à ciência da gestão e das organizações que faz expandir uma noção de mercado relativamente hegemónica, às medicina e enfermagem ocidentais que produzem formas de tratar do corpo e da mente uniformes em todo o globo e, curiosamente, mesmo às ciências sociais e até às ciências da educação que apesar de incluírem no seu programa genético que o ser humano é uma construção social e que, portanto, se constrói nas diferenças, exporta as mesmas teorias e as mesmas metodologias criadas por teóricos ocidentais da sociologia, da antropologia, da psicologia como se a sociedade e a cultura fossem uma única... como se víssemos num mundo único!

Descolonizámos os povos mas ainda nos falta o mais importante: descolonizar as mentes! O *hardware* (como a cidade) capaz de possibilitar espaços que convencionam compromissos interculturais planetários e o *software* a que a própria cidade serve de plataforma tradutiva (compromissos em campos sociais centrais como habitação, saúde, trabalho, educação) é ainda uma relação em processo a um nível planetário. Depois de um luto pós-colonial, as culturas terão a oportunidade e o desejo de se descobrirem nas suas ‘verdades’ expressivas e, então, de as traduzirem com as representações hegemónicas como a científica.

Há fórmulas antigas de descobrir inventando ‘verdades’ em comunidade que se perderam por colonização e por desculturação. É preciso reencontrá-las e dar-lhes o devido valor: conversar enquanto se partilha uma refeição; contar histórias à volta da fogueira; contar o que se aprendeu na vida; aprender na entejuda do trabalho manual agrícola ou artesanal... A Universidade como lugar da universalidade de ideias, da ideia que se coloca à discussão aberta, ainda precisa de se descolonizar a abrir portas a todas as muitas formas de aprender.

(d) A tecnologia dos self-media à auto-mediação do mundo

A dissonância tecnológica rodeia-nos completamente. O *zapping* televisivo, que se relaciona com uma arena de preferências dissonantes em cada indivíduo e entre indivíduos no contexto familiar, logo dá lugar a várias

televisões numa casa numa dissonância social em ação. O computador e o acesso à internet apenas aceleraram o processo, possibilitando uma maior pluralidade de escolhas e, como ‘instrumento de trabalho’, alastraram a dissonância que estava já instalada no meio doméstico à escola. As redes sociais, em especial o Facebook, constituíram mais um passo na construção da dissonância hegemónica. A utilização do telemóvel e, em particular, a função social do *sms* possibilitaram a dissonância situacional.

A tecnologia dos self-media possibilitou, em muito pouco tempo, que a estranheza fosse incorporada como parte da vida de cada um podendo, de facto, num mesmo momento, e sem sair do lugar, ser plural, ou seja multipresente e em múltiplos papéis. É isso que acontece, de forma simples, quando se está a ver um filme que se descarregou (*download*) num computador e, ao mesmo tempo, se está no *chat* no facebook com os diversos amigos/colegas de trabalho e se vai mandando *sms* pelo telemóvel. Tudo isto, e mais, qualquer jovem de hoje faz com naturalidade. Mas esta naturalidade é uma socialização na estranheza de si próprio e na contínua negociação dos múltiplos papéis em ação.

A auto-mediação do mundo que fazíamos (e fazemos) as mais das vezes sem consciência da mesma, em função do ‘ego de espelho’ ou ‘looking-glass-self’ (Cooley, 1992) é agora multiplicado em processos tecnológicos exteriores que nos permitem maior consciência de que o mundo é plural e que o nosso lugar no mundo depende da interpretação que quisermos fazer em cada momento dos diferentes mundos desse mundo. Assim, a auto-mediação tecnológica do mundo permite-nos estratégias situacionais de interpretação e de re-engenharia contínua dos mundos em que vivemos.

O que vem aí? Dar voz à dissonância, socializar na tradução

Reestruturar criticamente a escola de massas num quadro de juvenilização, de descolonização das mentes e de auto-mediação do mundo é o desafio que temos pela frente. Conceber tal situação como uma patologia social é um erro, evidenciando um olhar para o mundo plural numa perspectiva de um mundo dual e com nostalgia de um mundo único. A dissonância é intrínseca ao nosso sistema social e tal implica viver com a dissonância e construir metodologias que possibilitem construir comunidades na dissonância sem sucumbir à dissensão. Tal significa também que a escola será o local para a socialização nessa sociedade dissonante ou não será escola. A escola deve ser o palco da instabilidade tradutiva em ação. As novas metodologias participativas e colaborativas devem permitir construir um consenso mínimo de trabalho na dissonância cada vez maior mas ao mesmo tempo impedindo a desagregação pela dissensão. Ensinar é tão só conseguir partir da diferença, utilizar metodologias

que possibilitem espaços-ponte de compromisso que logo possibilitem construir novas diferenças.

As novas metodologias para uma nova escola devem basear-se na estranheza e na tradução, assumindo a estranheza do indivíduo ou do grupo como ponto de partida e colocando-a num espaço de auto-reflexão e posteriormente de partilha característicos da pesquisa colaborativa. Esta auto-reflexão não implica que os sujeitos/objectos de pesquisa sejam os próprios, mas tão só que qualquer pesquisa implique uma reflexão e uma consciência de si-próprio como sujeito-em-aprendizagem. Sucede-se uma fase de coletivização, ou seja de partilha da estranheza que se compreendeu (num quadro alargado) ao aprender algo e que é a partilha da sua própria estranheza projectada no mundo.

A escola deve assim representar a dissonância e socializar na tradução. Essa é a metodologia que deve enformar as técnicas (as artes) que devemos criar para o processo de projectar a nossa estranheza no mundo e colectivizá-la negociando-a com as demais estranhezas. A relação entre ciências (o lado mais universalista, convencional, iluminista e tradutivo) e as artes (o lado mais relativista, dialógico, romântico e dissonante) pode possibilitar fazer esse caminho. Tal caminho implica que a escola de *comunidades de práticas* (CoP) substitua a escola de massas; implica uma juvenalização da escola na aceção de verdadeira estranheza e construção de identidade; implica uma descolonização das mentes e, finalmente, a utilização de forma ativa da auto-mediação tecnológica como processo de consciência da estranheza e da sua coletivização. As artes (na sua diversidade cultural e, portanto, no respeito e utilização activa da cultura em causa) devem constituir-se como processos da consciência da estranheza. Assim, as artes performativas oralizadas ou dramatizadas (ex.: o contar de estórias ou o sketch teatral) e as artes visuais (desenho, pintura, escultura, fotografia) entre outras e nas suas especificidades culturais e mediadas, cada vez mais, por processos tecnológicos digitais, devem servir aos processos de consciência da estranheza e de colectivização e negociação de versões que traduzam em solidariedade as ‘verdades’ acerca do meio envolvente. A lógica científica, tipicamente resultado de uma génese universalista iluminista e tendo a escola e os professores como agências de instrumentalização da razão, tende sempre a transformar tais artes locais em faces instrumentais úteis à compreensão de uma razão sempre tida como universal. A Escola tem a obrigação de um constante relativismo que desafie a razão universal dando voz em dissonância às expressões de técnicas e artes locais, encontrando os compromissos individuais-universais possíveis em cada caso.

Referências

ALTHUSSER, L. 1985. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro, Graal Ed., 128 p.

- AGANBEM, G. 2005. *State of Exception*. Chicago, University of Chicago Press, 95 p.
- ARENDT, H. 1989. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 830 p.
- BADINTER, E. [s.d.]. *Um é o Outro*. Lisboa, Relógio D'Água, 350 p.
- BAUMAN, Z. 2001. *Modernidade Líquida*. Jorge Zahar Ed., 258 p.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. 2013. *Os Herdeiros: Os Estudantes e a Cultura*. Florianópolis, Editora UFSC, 172 p.
- CLOUTIER, J. 1975. *A Era de EMEREC*. Lisboa, Ministério da Educação e Investigação Científica/Instituto de tecnologia Educativa, 257 p.
- COOLEY, C.H. 1992 [1902]. *Human Nature and the Social Order*. New Brunswick and London, Transaction Publishers, 444 p.
- FERRO, M. 1998. *As Sociedades Doentes do Progresso*. Lisboa, Instituto Piaget, 230 p.
- HARVEY, D. 1985. *The Urbanization of Capital. Studies in the history and theory of capitalist urbanization*. Baltimore, John Hopkins University Press, 239 p.
- HARVEY, D. 2005. *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo, Loyola, 352 p.
- ILLICH, I. 1973. *A Convivialidade*. Lisboa, Publicações Europa-América, 139 p.
- LAVE, J.; WENGER, E. 1991. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press, 318 p. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- LIPOVETSKY, G. 1989. *A Era do Vazio*. Lisboa, Relógio D'Água, 205 p.
- LYOTARD, J.F. 1998. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Rio de Janeiro, José Olympio, 131 p.
- MARX, K. 1989. *Manuscritos Económico-Filosóficos*, Lisboa, Edições 70, 77 p.
- MEASOR, L. 1985. Critical incidents in the classroom: identities, choices and career. In: S.J. BALL; F. GOODSON (eds.), *Teachers' lives and careers*. London, Falmer Press, p. 61-77.
- MEAD, M. 1980. *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. 2ª ed., Barcelona, Gedisa, 136 p.
- MEAD, M. 1970. *O Homem e a Mulher: O estudo do sexo num mundo em transformação*. Lisboa, Editora Meridiano, 474 p.
- MERTON, R.K. 1971. Estrutura burocrática e personalidade. In: E. CAMPOS (org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro, Zahar, p. 96-110.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). 1988. *O Método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, Departamento de Recursos Humanos, Ministério da Saúde, 157 p.
- SEIXAS, P.C. 1997a. *A carreira dos Professores: constrangimentos, oportunidades e estratégias*. Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, 236 p.
- SEIXAS, P.C. 1997b. O método biográfico na formação de professores: uma abordagem crítica. In: L. LEITE et al. (org.), *Didáticas e Metodologias da Educação*. Braga, Departamento de Metodologia da Educação, Universidade do Minho, p. 909-919.
- SEIXAS, P.C. 1990. O diário de campo formativo: um projecto de formação contínua para as E.S.E.'s. *O Professor*, 11(3ª Série):29-34.
- SEIXAS, P.C. 2011. Mundos e zonas de contacto da tradução cultural em Timor-Leste. In: K. SILVA; L. SOUSA (orgs.), *Ita Maun Alin...o livro do irmão mais novo. Afinidades antropológicas em torno de Timor-Leste*. Lisboa, Edições Colibri/Instituto de Estudos de Literatura Tradicional, p. 63-86.
- SEIXAS, P.C. 2010. Introduction. In: P.C. SEIXAS (ed.), *Translation, Society and Politics in Timor-Leste*. Porto, Fundação Fernando Pessoa, p. 11-19
- SIMMEL, G. 1997 [1903]. A Metrópole e a Vida do Espírito. In: C. FORTUNA (org.), *Cidade, Cultura e Globalização*. Oeiras, Celta Editores, p. 31-43.
- VIRILIO, P. 1998. *A Velocidade da Libertação*. Lisboa, Relógio D'Água, 190 p.

Submetido: 25/08/2015
Aceito: 29/01/2016