

PERCURSOS E PROJECTOS DE VIDA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS ATITUDES DOS PROFESSORES

RICARDO VIEIRA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA

Apresenta-se o estudo de histórias de vida de nove professores com o intuito de entender a sua mente cultural que governa as práticas pedagógicas e influencia as suas representações sociais.

The aim of this paper is to offer a contribution to elucidate the process of construction of practics and social representations based on an analysis of nine teachers' life stories.

A INVESTIGAÇÃO

Dou aqui conta, ainda que sumariamente, duma investigação realizada para a preparação do meu doutoramento em Antropologia Social no ISCTE¹.

A partir do estudo das histórias de vida de alguns professores, professores que estudei em três escolas do concelho de Leiria (1º, 2º e 3º ciclos), empenhados na implementação da RSE², professores estimados pelos seus alunos e aparentemente mais abertos à mudança, isolo condimentos da formação de atitudes e formas de estar como professor, que me parecem não ser exclusivamente resultado da formação escolar. Parecem-me resultar de construções sociais várias resultantes de todo o percurso biográfico. Parte-se do princípio que ser professor é uma actividade não só cognitiva, do ponto de vista de o intelectual ter que manipular e reproduzir conhecimentos, mas também um bom técnico de relações humanas,

¹ A Dissertação teve como título *Educação, Tradição e Mudança: Histórias de Vida, Práticas e Representações Sociais*, orientada pelo Prof. Doutor Raúl Iturra, a quem aqui agradeço todo o apoio e empatia dispensados, e foi defendida em Julho de 1997.

² RSE - Reforma do Sistema Educativo, iniciada formalmente com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86.

que tem que ser empático para comunicar e levar a aprender o que quer ensinar.

Se me propunha estudar processos de formação das atitudes e da construção social das mentalidades, responsáveis no fundo pelas práticas e representações sociais que constatei, então o recurso à metodologia das histórias de vida estava por si justificado. Como entender o entendimento dos actores — se acreditarmos que ele é construído e portanto, fruto do passado — sem recorrer à história?

O PROBLEMA

A identidade pessoal nunca corresponde à reprodução de um modelo decalcado da identidade cultural do grupo social de origem. Para já, a mobilidade social, ascendente ou descendente, introduz variáveis significativas na experiência existencial seja dos indivíduos provenientes de classes médias seja das classes operárias ou dos camponeses, diferentes das das pessoas que vivem a estabilidade e a permanência sociais. Também o contacto com o exterior, com a alteridade, afecta a visão do mundo dos sujeitos de determinada classe ou grupo sociais e contribui para a construção/reconstrução das suas identidades.

Ser cidadão com sucesso numa cultura global, implica muitas vezes e para muitos, romper o cerco apertado da ruralidade e singrar na escola que, descontextualizada dos quotidianos como é na maioria das vezes, opera transfusões na vida cultural dos indivíduos. Com o sucesso escolar, há um aceder à lógica da cultura letrada, uma lógica da escrita, da uniformidade, da formalidade e da globalidade versus particularidade, da cultura nacional e oficial do Estado versus cultura do quotidiano — uma transfusão cultural.

Com esse acesso à cultura dominante, duas coisas podem acontecer. Ou se ignora e esquece o passado cultural donde se provém, que dá uma mente cultural³ para o entendimento da vida, ou, pelo contrário, se consegue tirar partido dessa riqueza da cultura original, como experiência, como quotidiano entre os vários quotidianos da vida, para assim praticar uma pedagogia do relativismo cultural (isto no caso do mundo dos professores que é o que aqui exploro).

O primeiro modelo aplica-se às pessoas, aos profissionais, aos professores também, que tendo medo de falar do seu eu, pois falar do seu eu significa pôr a nu todo o seu *background* cultural, nunca falam das suas origens, onde nasceram, cresceram e viveram, antes do passaporte que a escola lhes concedeu e que lhe permite aceder à cultura escolástica e à cultura literária. Designo-o de **oblato**.

O segundo modelo da transfusão cultural, designo-o de **trânsfuga**. O indivíduo recebe o novo, mas não rejeita o velho. Incorpora no seu universo pessoal a aquisição cultural que dá

uma nova dimensão à cultura de origem mas que não a aniquila nem a substitui. Antes sim, dá-lhe uma terceira dimensão, resultante da integração comparativa entre o eu e o ele, entre o nós e o outro.

PERCURSOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1. A Elsa Santos

Quando era aluna da Escola do Magistério Primário da Guarda, a Elsa mudou, rompeu, inovou, quando leu o *Eurico o Presbítero*, perante o bibliotecário atônito. Estava instituído que esse era um dos livros proibidos. Passou a ser permitido, pelo menos para ela. Tanto insistiu que a deixaram lê-lo.

No tocante a obrigações académicas, foi a única que não passou um trabalho — o perfil psicológico — porque o professor o exigiu no dia seguinte a um baile consagrado para a cidade onde estudava. Ela teve a coragem de romper com o sistema.

Por outro lado, perante um pai muito tradicionalista, com tudo muito bem hierarquizado e fixo, em que quem sabe é o homem, que é quem manda e dita, ela sempre se opôs, e, de entre os irmãos, sempre teve coragem de dizer o contrário, mesmo consciente das consequências que poderiam daí advir.

Hoje a professora Elsa diz que prefere relacionar-se com a gente humilde, não com “Os Zés finos”: “*como já lhe disse, gosto de falar mais com a gente humilde do que com os Zés Finos. Dos Zés finos não gosto muito. Não que trate mal*”

³ O conceito é de Raúl Iturra (1990 a e b).

alguém, mas dou-me melhor, estou mais à vontade ...". Prefere então trabalhar em aldeias ou mesmo nos subúrbios das cidades. Penso que essa preferência acontece justamente porque ela é uma trãnsfuga que não renega o passado e que não se identifica também com o elitismo. Aliás diz não gostar das grandes cidades. A Elsa está muito mais próxima do código linguístico, da gramática cognitiva, de atitudes, etc., e da ética dos camponeses do que da dos urbanos. Isto torna-a empática não só com os alunos desfavorecidos, que acarinha, ajuda, protege, como também a torna mais activa e comunicativa com os próprios pais deste tipo de alunos. Com eles discute, sugere, pede e enfrenta se necessário. A comunicação com os mesmos é eficaz porque usa estratégias de mostrar o seu eu que acaba por se identificar com o eles em muitos aspectos. Em vez de hiatos, rupturas, consegue continuidades, apoios, envolvimento dos pais, contrariamente ao que acontece com os professores que se assumem como distantes, mesmo que também muitos deles sejam provenientes de meios semelhantes, como é o caso da Fátima que abordarei a seguir.

Há nas suas práticas e representações sociais uma constante preocupação pela educação para os valores, para a solidariedade, para a afectividade, para a educação no sentido pleno da palavra — uma verdadeira formação pessoal e social para além da instrução escolar — que vêm ao de cima na construção de prendas de Natal para os pais, etc. fazendo emergir a criatividade nas tarefas e actividades desenvolvidas com os alunos na área das expressões, usando materiais recicláveis (caixas, recortes, etc.). O lugar comum de responder "Não temos estruturas, apoios, etc." como muitos docentes dizem para argumentar a sua

ênfase à leitura, escrita e cálculo, não faz parte dos seus estratégias.

É o género de professora/assistente social, animadora local/professora missionária: ensaia teatro depois das aulas, treinava andebol, organiza "cafés-concertos" para os fins de semana da comunidade, etc. Envolve-se parentalmente com os alunos e famílias: torna-se madrinha dos alunos (crisma) e visita-os mais tarde. Cria uma relação muito humana, de amizade e afectividade a partir das relações pedagógicas. Traz os alunos a casa nas férias e por vezes diariamente para lanchar. É uma memória que guarda de quando era aluna e adorava ir a casa da professora primária.

O pai da Elsa, também é verdade que não a deixava pisar o risco. Mas, como ela refere, *"quanto mais me proibem, mais me apetece fazer"*. Então ela transgredia e inovava criando alternativas. No entanto o pai era um modelo que estava sempre presente — modelo de conduta irrepreensível.

A primeira professora que teve é um modelo de conduta no seu quotidiano: não batia; era bonita; falava com doçura e ternura. Tinha um relacionamento muito próximo com os alunos. A própria Elsa conta que ia a casa da professora, com muito empenho e muita alegria e levava-lhe flores e depois lanchava com ela. Parece-me claro que esta memória agradável foi transportada para os seus hábitos de hoje como professora.

Curiosamente, embora fale de outros professores, designadamente do ciclo preparatório, como o exemplo da professora de ciências que a apoiou quando a mãe morreu, a Elsa só guardou o nome da professora primária.

É bem verdade que a acompanhou 4 anos, mas se não a tivesse marcado tão positivamente, talvez não tivesse memorizado o nome.

Quando fala de bons professores, fala não só da sua competência para ensinar, mas também sempre das suas qualidades como pessoa e ser humano. Apesar de a Elsa dizer que os maus professores não lhe fizeram “grande moosa”, não é de deixar de considerar a arrumação que faz deles (a classificação numa escala de perfis de professores), designadamente do director do magistério primário onde estudou, como categoria, modelo e professor a evitar. Se chama prepotente ao director do magistério é porque idealiza outra forma de ser director, professor, etc., com que se vai identificando e construindo como profissional.

Há uma consciência crítica dos comportamentos dos outros, não uma classificação absoluta. Designadamente, diz que o director do magistério era muito beato, “ou pelo menos fazia-se”.

A história de vida da Elsa é também uma história da sua própria família, não só na infância, porque a prole necessita obviamente dos progenitores, mas também porque neste processo social que viveu e experienciou, parte da família esteve sempre perto. É quase a história do percurso duma família, muito embora, por força do contexto pedagógico que me proponho entender, se enfatize neste texto mais as suas próprias experiências escolares e/ou ligadas ao mundo da escola, ainda que mesmo assim, duma forma necessariamente breve.

Moçambique surge como uma escola de toda a família. Um tempo e um espaço que

construíram as suas práticas e representações sociais duma forma relativizada.

A Elsa admite a influência do marido na sua conduta enquanto professora aberta à diversidade cultural, assim como certamente ela o terá influenciado no seu trabalho com as populações. De comum tinham o ideal de ligação com as culturas.

Esses assuntos eram sempre discutidos pelos dois. Eu nunca fui racista, e o meu marido também não. Então tínhamos assim um ideal de ligação com as culturas. O meu marido sempre colaborou comigo e sempre ajudava quando eu lhe pedia, mas nunca interveio nem me impôs nada. E eu a mesma coisa; ele pedia-me opiniões e eu, como sempre fui a favor dos desfavorecidos, sugeria sempre nesse sentido, embora ele fosse sempre uma pessoa de princípios muito rectos.

Sempre se preocupou com os mais desfavorecidos, isto quer em Portugal quer em Moçambique. Parece-me que isto terá também a ver com a memória que guarda do tempo em que era criança. Desde aí veio a desenhar-se-lhe uma filosofia da harmonia e da luta contra a exclusão social e o racismo assim como uma empatia para com os alunos e a sua epistemologia (cf. Iturra, 1996).

E. S. — Bem, eu sempre procurei tratar os alunos como iguais, as diferentes raças e tudo.

INV. — Quando está com as crianças, tanto cá como em Moçambique de alguma forma a sua infância é transportada para o presente, para perceber os miúdos com quem trabalha?

E. S. — Bem, não sei se é consciente ou inconsciente, mas acho que sim. Hoje, estou por vezes muito esquecida mas, é engraçado, não me esqueço nunca de determinadas coisas da minha infância e do que eu sentia como criança. E talvez seja por isso que eu gosto tanto de crianças. É que eu tenho um mundo de criança cá dentro. Isto não quer dizer que eu não dê os meus erros a educar, inclusivamente os meus filhos. Mas

realmente sempre tive um bom relacionamento com as crianças.

Moçambique contribuiu bastante para a construção duma hermenêutica na mente do casal Santos. Ambos aprenderam a respeitar a alteridade e a comunicar na lógica local assim como a buscar o entendimento do entendimento.

Simultaneamente, a Elsa Santos reforçou e interiorizou fundo o relativismo cultural assim como aprendeu a usar o método comparativo duma forma consciente no seu dia a dia.

E. S. — É que, vivendo no mato eu vivi uma experiência extraordinária, uma riqueza tão grande que dava para comparar com a cidade, com Portugal, com tudo. Deu-me para perceber melhor os povos e as suas diferentes vivências. Deu-me para perceber que a política que o Governo Português estava a utilizar não era a melhor para o Ultramar. Deu para eu perceber que as pessoas têm ideias pré-concebidas mas erradas; e que só conhecendo os povos, só convivendo, sentindo na pele é que se consegue perceber. Isto deu-me portanto uma riqueza interior muito grande. Acho que me tornou melhor como pessoa. Tive alunos excepcionais pretos assim como tive também maus alunos. Deu-me uma grande experiência. Há coisas na nossa vida que nos marcam e que depois influenciam toda a nossa maneira de ser através dos tempos.

INV. — Sim...

E. S. — Eu tive muitas coisas em criança que me marcaram e outras que depois me foram marcando. Eu acho que a minha estadia em Moçambique me tornou melhor como pessoa.

INV. — E como professora... ?

E. S. — Sim, e logo como professora, claro. Fiquei mais compreensiva, mais politizada, consciente das diferenças e das desigualdades de oportunidades que há. Eu acho que, aliás, se fôssemos todos iguais seria um mundo estúpido. Por outro lado, acho que devemos respeitar os outros. E portanto, em relação a isto, a experiência de Moçambique foi muito importante. Acho aliás que nos influenciou até no modo de como educar os nossos filhos.

INV. — Mas há outras pessoas que também estiveram em Moçambique e que podem ter uma visão contrária?!

E. S. — Claro, até completamente ao contrário. E isso, devo dizer-lhe, entristece-me muito. Claro que há muitas pessoas que estiveram no Ultramar e que não pensam como eu, nem como o meu marido. Eu hoje já sou incapaz de dizer “os pretos são culpados, etc.”. Penso que eles fizeram coisas boas e más, tal como nós aqui com uma cultura de base e uma educação de muitos séculos.

Sob o lema de querer tratar todos por igual, teve que intervir — ser como que a enfermeira que quis ser em criança, mas ao nível social, uma assistente social, portanto — várias vezes, tendo que enfrentar adversários bem posicionados politicamente e correndo portanto o risco de perder o confronto. Reforçou assim também a sua persistência.

Quando substituí a mulher do Administrador na escola ela teve o desprante de me dizer: “este tem que reprovar, este é filho de, este daquele, etc.”. E eu disse: “muito obrigada D. Odete, mas isso logo vemos durante o ano. O filho dela estava lá também, na primeira carteira. Eu não mudei os lugares de início. Mas, qual é o meu espanto que a meio da manhã vejo entrar um moleque (empregado) fardado de branco com um tabuleiro na mão, sem bater à porta, que estava aberta, e o coloca na carteira do menino. Tudo parou e ficou a olhar para o lanche do filho do Senhor Administrador. Eu fico admiradíssima e tapo o tabuleiro e digo-lhe para o levar, e que o lanche era para todos lá fora. A mãe telefonou para o Administrador, para todos, etc., pois não gostou. Eu contei ao meu marido e perguntei-lhe se a minha tomada de posição o iria prejudicar. O meu marido apoiou-me e disse-me para ter coerência e continuar.

Depois, a senhora disse à frente do marido — o Administrador — que o meu marido estava hierarquicamente abaixo do Administrador. E eu, disse ao Inspector, ao Administrador e a ela própria, que politicamente sim mas que entre nós as duas, era eu superior porque era formada e ela não. “O seu marido manda no meu marido, mas o seu marido não manda na

minha profissão e portanto não pode alterar esta minha posição que é a posição correcta." Esta posição foi bastante falada.

A experiência de Moçambique terá contribuído não só para relativizar o pensamento da Elsa, para a tornar mais reflexiva, compreensiva das diferenças, assim como para lhe dar um certo entendimento do outro num perspectiva émica.

2. A Fátima Salgado

A Fátima, é um exemplo do modelo de Oblato que descrevi atrás. Parece identificar a "normalidade" cultural com os modelos urbanos e com a racionalidade de que ela hoje faz parte. Tudo o resto, afinal próximo do que foi a sua infância e adolescência, é *handicap* e pobreza cultural.

Realço aqui o facto de a professora Fátima ter toda uma história de vida que lhe permitiu constatar as diferentes vivências na aldeia e na cidade, os tempos e ritmos de vida dos pais destes dois contextos e todavia a sua prática tem-se-me revelado como pouco intercultural. Mesmos quanto às crianças desta escola, e apesar de ela ter tido uma vivência que lhe permitiu ter acesso a uma perspectiva émica dos grupos menos próximos da cultura escolar, de que afinal de contas ela fez parte, não raras vezes lhes vi falar e agir duma forma muito discriminatória e subvalorativa dos miúdos: "Sabes Ricardo, este meio é um meio pobre, os pais são todos operários. É muito difícil trabalhar com eles".

Como vimos no capítulo anterior, a Fátima parece transportar a visão do passado do que então se chamava tempos livres, para a actual

escola onde trabalha. Ao nível do discurso, reivindica que tempos livres na escola não podem ser continuação da escola. Mas continua a ser sintoma de oblato porque esta distinção pedagógica só a faz retoricamente. Na prática escolar, a Fátima não se afasta muito da visão que os professores mais tradicionalistas têm tido dos tempos livres na escola: um tempo para fazer os trabalhos de casa.

Por outro lado, o saber adquirido na especialização em Administração Escolar e o seu espírito reflexivo e capacidade de rapidamente encontrar explicações para tudo ou quase tudo, levam-na bastas vezes a construir teoria sobre o que designa de fracasso da Reforma Educativa.

[As pessoas que estão isoladas] não têm hipótese nenhuma, não chega informação. Por isso é que eu te digo que isto é a negação daquilo que eu aprendi, porque para haver uma Reforma e para haver mudança, tem que haver informação, se não chega informação as pessoas não podem reflectir, porque não sabem se há nada de novo. Portanto, deviam ser os superiores, os organismos responsáveis, a fazer chegar às escolas... Se a informação não chega nunca poderá haver uma reflexão. Eu ainda hoje quis ter uma informação, recebi um telefonema e tive que me deslocar a custos próprias à repartição de serviço buscar um documento para o poder amanhã ler no Conselho Escolar, porque se eu estiver à espera dele o prazo termina. E aquilo prevê um prazo, que é concretamente a escolha de manuais escolares. Acaba dia 15 e o prazo passava sem o documento cá chegar.

No fundo no fundo, tem pouco trabalho como professora no terreno. Pelo que observei no meu trabalho de campo, parece ter dificuldades em pôr em prática o que vende como retórica. Melhor dizendo, talvez não se trate de dificuldades; talvez se trate de um eu profissional que recomenda determinadas práticas e de um outro eu pessoal e profissional

que, alimentado pela visão do modelo de professor e aluno dos tempos da sua infância, a leve a praticar de outra forma. Será próprio dos oblatos?

A Fátima refere que há 23 anos que se preocupa com o envolvimento dos Pais. Por isso não achou inovador um projecto que envolvesse famílias e escolas, como encontrou e lhe haviam dito que encontraria na escola de Sitiados. Mas, curiosamente, as suas representações sociais não parecem corresponder às suas práticas.

De facto, portanto, eu só tinha hipótese de conhecer aquelas crianças, trabalhando eu em regime normal de cinco horas, só tinha hipótese de fazer algumas coisas com aqueles miúdos se eu conhecesse a família e a família estivesse de facto interessada no processo de crescimento dos filhos, porque eu com 44 crianças era impossível. Em cada hora de trabalho estava dez minutos com cada classe e não podia mais. Havia grande parte dessas cinco horas que os miúdos estavam em trabalho sozinhos. Ora se não houvesse uma colaboração muito grande da família e um interesse muito grande pela vida da escola, acontecia uma coisa que me amargurou muito, que foi ter os miúdos nas 4ª classes mais altos do que eu, porque já estavam no limite da idade. Só estavam à espera de fazer o limite da idade para no ano seguinte saírem.

[...] Havia crianças com quinze anos na escola primária. Porquê? Porque de facto ninguém podia fazer milagres...

Não constatei todavia esse tipo práticas. Contudo, pelo discurso da docente, infere-se que também não eram previstas, eram talvez fortuitas.

[...] não fiz reunião de pais, porque elas não eram de lei, não estavam definidas. Agora como eu almoçava lá, levava almoço e ficava as duas horas de almoço sentada no muro da escola a corrigir os trabalhos dos miúdos, porque tinha tempo. Havia sempre uma mãe que passava, havia maridos que vinham e diziam: "ó professora há

uma coisa bonita em tal parte", e eu na hora do almoço, ia conhecer a população.

O início da carreira desta docente parece ter por base uma pedagogia muito inspirada na sua própria experiência de vida. Pelo menos ao nível do discurso e dos modelos de ensino que diz ter querido transmitir aos seus estagiários: a necessidade de envolvimento dos pais e a necessidade de se ter de conhecer o *background* cultural dos alunos para se poder entender os seus comportamentos no quotidiano escolar.

A Fátima diz que a sua vida lhe ensinou que os conteúdos programáticos só são aprendidos pelos alunos se estes tiverem sentido para si. Este é um ensinamento, uma atitude pedagógica que pretende incutir nos estagiários que trabalham consigo. Reconhece espontaneamente que a prática pedagógica é guiada por padrões experienciados que, tantas vezes, à falta de outros, assenta no modelo de professor que se percepcionou e interiorizou enquanto aluno. É como se não havendo aprendizagens de outros modelos com os quais se identifique, a alternativa seja voltar-se à origem ao modelo que viveu enquanto jovem

Eu já senti isso com elas. Eu numa primeira fase não quis ser orientadora directa, o que eu lhes dizia era "ponham a vossa criatividade a funcionar, apliquem os conhecimentos teóricos que apanharam na escola, avancem para isso" e cheguei à conclusão de que elas tinham um modelo, o professor que tinham tido na primária e faziam exactamente o mesmo do que tinha sido feito com elas. Na reflexão falávamos do assunto e uma delas disse-me (quando eu lhe apontei isso) "ó professora, eu hoje tenho consciência de que estou a fazer aquilo que a minha professora fazia comigo".

[...] E elas reconheceram isso, foram as primeiras a reconhecer que de facto não conseguiam ter ideias diferentes, em tipos de actividades a desenvolver com os

miúdos, diferentes daquelas da professora, que elas tinham tido na primária.

Segundo esta professora, os estagiários que tem tido, recorrem ao modelo de professor que tiveram, não só ao nível das explicações, das representações, mas inclusivamente também ao nível da prática pedagógica em si e na metodologia usada. Não raras vezes critica o modelo de formação de professores de hoje para de seguida elogiar o do seu tempo, caindo justamente no mesmo apego ao antigamente como modelo ideal de conduta.

[...] eu por exemplo tenho 1º ano (é uma coisa que me aflige muito, não sei como é que elas trataram as metodologias que agora não há didácticas e portanto está tudo incluído na metodologia)... A língua (foi uma lacuna muito grande que eu notei nelas), não a dominam em termos científicos, ao nível dos diferentes métodos de ensino, da aprendizagem da leitura e da escrita. E cada passo que se ia dando, era eu que as tinha que orientar e isso é negativo. Essas raparigas por acaso estagiaram com o 1º ano, mas se vão para a vida delas, elas estão perdidas, não sabem como começar a trabalhar. Elas não têm noção, por exemplo, se adoptarem métodos mistos, elas não têm a noção do tempo que é necessário entre uma situação nova e outra, ... o tempo que a criança necessita para fazer a aquisição daquele conhecimento, para partir para outro e daí não interessa. Então chega-se a olhar para as planificações e aquilo são conteúdos e conteúdos uns atrás dos outros. E quando eu olho para aquilo e lhes disse no princípio "isto dá aqui para um mês, vocês têm três dias", elas riam-se e diziam "mas ó professora eu aprendia uma letra cada dia!" (a tal referência à aprendizagem que tiveram). As minhas disseram-me "eu aprendia mesmo uma letra cada dia". Portanto, acho que enquanto de facto não houver a mudança nas pessoas não há hipótese nenhuma de dizer há Reforma, há Reforma; a Reforma tem que partir de todo o sistema e isto para mim, está a começar ao contrário.

Considero no entanto que a sua prática pedagógica está longe do que diz fazer. Por outras palavras, parece-me que também a

Fátima é no dia a dia uma professora do 1º ciclo muito próxima da professora primária que ela própria teve. É como se estivéssemos perante a presença de duas mentalidades ou mesmo identidades pessoais: a que se expõe para ser retida como imagem exterior, a que se quer fazer crer que corresponde ao que se faz e que se entende como ideal; e a que efectivamente corresponde ao eu prático e pedagógico.

3. O Fernando Gaspar

Foi difícil pôr o Professor Fernando a falar de si próprio.

Não deixa de ser um trânsfuga. Mas é fundamentalmente um oblato, embora um oblato muito especial. Um oblato diferente da Professora Fátima Salgado. É que este não esquece verdadeiramente o seu passado. Não me parece também que se envergonhe dele. Trata-se mais de dificuldade ou mesmo alguma resistência em explicitá-lo. Uma resistência em falar do tratamento das vinhas, que ainda hoje faz ao fim de semana, das viagens que fazia para os "bailaricos"⁴, de motorizada, durante a sua adolescência e juventude, etc. e muito mais, a propósito dos traumas que parece ter sofrido com a sua passagem pela guerra colonial. Talvez resista em narrar e descrever estas partes do seu percurso, porque não tem uma teoria escolar ou académica que globalize a heterogeneidade da sua própria história de vida.

Parece ter dificuldade em narrar esses contextos. Só aqui e ali dava a entender estes "incidentes", mas logo os abandonava no decorrer da conversa.

⁴ Como ele próprio diz.

Contudo, pelo que observei em termos de práticas, e pelo que ouvi e inferi em termos de representações sociais, posso pelo menos dizer que o professor Fernando acaba por ser pouco empático com as crianças que tem pela frente hoje, como alunos, e que parecem inserir-se em contextos muito similares aos que ele viveu há quarenta anos atrás.

Não só me parece não entender os alunos como produto duma construção social, cujos modelos ele parece conhecer, como não utiliza o método comparativo entre as heterogeneidades de hoje, entre o seu passado e o presente etnográfico seu e dos alunos na aprendizagem.

4. O Diogo Freitas

O Diogo é um trânsfuga. Um trânsfuga aparentemente não muito reflexivo. A oratória não o ajuda muito. Talvez seja preferível então falar antes de não explicitação verbal da reflexividade.

Filho de camponeses quase analfabetos, quis primeiro ser pintor de automóveis. O primo servia-lhe de modelo. Viveu fortes constrangimentos económicos, e o abandonar a escola para ingressar no mundo do trabalho era a forma aparentemente mais racional para melhorar o seu poder de compra e a qualidade de vida da sua própria família.

Angola, por onde passou na infância antes da escola primária, trouxe-lhe uma visão empírica e consciente da diversidade humana. Deu-lhe a imagem da alteridade e terá contribuído para relativizar o seu modo de pensar. E contribuiu certamente para construir o seu modo de respeitar o próximo.

A sorte dum concurso de professores a que se candidatou, por ver um colega fazê-lo, quis que ele viesse a ser professor. Teve desde muito cedo bem a noção do escasso poder de compra que tinha e da sua condição social de origem. Tinha bem a consciência da importância da empatia na relação pedagógica na sala de aulas porque pôde comparar diferentes professores e diferentes metodologias de ensino, a ponto de se identificar mais com umas do que com outras. Preferia a simpatia dos professores do que o distanciamento dos mestres. E construiu também enquanto aluno, a ideia que havia professores estudantes que acabavam por ser melhores que os próprios professores profissionais.

Ainda hoje está convicto que a formação de professor vem já muito de trás, como costuma dizer. O Diogo, trânsfuga como é, não me parece contudo ter conseguido construir uma teoria e uma prática capazes de ligar os mundos culturais que atravessou. Conhece os alunos, as suas condições, mas tem um estar em relação a eles um pouco distante, um trato às vezes mesmo aparentemente um pouco duro. É como se lidasse com adultos. Talvez queira ver neles o adulto que teve que ser ele próprio muito cedo, quando ainda era adolescente.

Mas, volto a reflectir, os alunos sabem que podem contar com ele. É que por detrás daquela postura um tanto ou quanto inóspita, como quem carrega um fardo há muitos anos, há talvez uma compreensão nem sempre traduzida por grandes sorrisos, que os próprios alunos já aprenderam a perceber e a descodificar.

O Diogo tem bem presente a importância da pessoa que é o professor.

INV. — *Em termos de atitude pedagógica, achas que nesse primeiro dia, nesse primeiro ano, nesse primeiro período foste bem diferente do que és hoje ou não?*

D. — *Fui bem diferente! Embora eu pense que uma pessoa ou tem vocação para ser professor ou não tem. Depois essa vocação é aperfeiçoada. Agora, se à partida não tiver paciência para os miúdos, se não tiver um certo gozo, um certo jeito, não é a formação que vai dar, embora ajude bastante. É evidente que hoje em dia sou bastante melhor do que era na altura. Mas continuo a pensar que não é só isso.*

INV. — *O relacionamento humano já estava criado?*

D. — *Sim, embora a experiência vai dando outro relacionamento.*

Hoje, paralelamente à profissão de professor de EVT, tem-se preocupado bastante com a formação pessoal e social, que é uma preocupação fundamental da RSE. Não me parece que o faça por estar numa Reforma Educativa. Refiro-me à sua grande preocupação com a educação ambiental que vai introduzindo e desenvolvendo a par do seu próprio programa. “Está-lhe no sangue”, diria certamente algum seu conterrâneo. Penso que não é no sangue mas, claro, na identidade pessoal e cultural que foi construindo e que reflecte no seu eu de professor.

Fora da escola, está ligado há vários anos à direcção de uma organização ambientalista, agindo local e regionalmente em várias acções de pesquisa e intervenção ambiental. Não é pois nem professor nem cidadão passivo. Muito pelo contrário.

O Diogo vive hoje em Leiria, com a sua família nuclear, mas volta bastas vezes à sua terra Natal para se realimentar da cultura de origem que todavia manipula diariamente na forma como contextualiza as suas aulas de EVT, recorrendo sem qualquer pudor ao conhecimento empírico que tem de grande

parte dos materiais plásticos e das ferramentas usadas nas “oficinas” onde lecciona.

5. Lurdes Matias

Também professora do 2º Ciclo, a Lurdes Matias é a meu ver uma professora inovadora e aberta à mudança. É Reflexiva pois parece ter tido sempre um olhar e um pensamento crítico sobre o hoje e o ontem da escola. É tida pelos alunos como uma professora ideal. Tem um modo diferente de se pronunciar sobre a experiência da cidade e da aldeia. Tem uma atitude de respeito para com as diferenças que poderá ter muito a ver com a experiência que viveu e como a sentiu ao longo da sua vida. Terá contribuído para relativizar os seus modos de pensar.

Hoje tem mais que razões para acreditar nos constrangimentos sociais e circunstâncias idiossincráticas como capazes de alterar o ritmo de vida de uma pessoa e a sua própria visão do mundo. O seu marido está praticamente inválido. No entanto, a aprendizagem do relativismo cultural parece já a ter começado a fazer há muito.

[...] porque eu já tive uma vida menos complicada, ou mesmo simples. E penso que era substancialmente diferente. Penso que agora estou mais desperta para apreciar as coisas pequeninas, e mais a pensar que cada coisa é bonita, mas isso também vem com os 44 anos, não é só, se calhar, com o resto.

Acima de tudo, concorda que o profissional é uma pessoa e que “*nós estamos sempre a aprender, até ao último dia da nossa vida*”. Tem um marcado sentido de organização e de método; uma matriz cultural que pensa que vem da primária; a escola primária construiu-lhe uma visão da relação humana, da afectividade e da

organização como pretende pôr em prática hoje.

L. M. — Penso que vem da escola primária. Aliás, acho que uma fase fundamental é a primária, é aí que se adquire tudo. Mesmo olhando para os meus filhos eu acho que o tipo de primária que eles tiveram definiu todo o seu percurso.

INV. — Hábitos que se tem de adquirir aí?

L. M. — Interesses, métodos de trabalho, é a fase mais importante.

INV. — E tiveste sempre o mesmo professor na primária ou tiveste mais?

L. M. — Não! Era o mesmo. Tive-o no externato e depois em casa dele. Mas com uma ligação afectiva muito forte. Aliás, penso que foi isso que a nível do liceu foi cortado. Realmente senti-me muito afastada deles. Isso em mim era importante. Daí que eu penso que parte da minha tolerância e da minha ligação com os miúdos... Não sei, para mim foi muito mau e eu quer queira quer não, se calhar, não é consciente, mas se calhar por mais que seja difícil a ligação afectiva, eu tento sempre estabelecê-la. Não me é habitualmente difícil.

A Lurdes encontrou-se a si própria quando diz ter feito a primeira grande transgressão e auto-afirmação da sua vida. Não quis ir mais ao liceu onde tinha já andado a estudar a sua própria irmã. Deu-se uma viragem na sua vida pessoal e escolar, na sua forma de estar e na representação que os outros tinham do seu próprio eu. Acabou por conseguir a compreensão dos seus pais e ir para um colégio onde passou a ser a melhor aluna.

A professora Lurdes Matias recorda bastas vezes a relação pessoal que havia com os professores da faculdade e que achava terrível. Excepção apenas para alguns assistentes que considerava preferíveis em termos pedagógicos. Detestou essas aulas e tenta hoje fazer exactamente o contrário: pôr a tónica na afectividade na relação pedagógica.

O ter detestado tanto a escola⁵ enquanto aluna, pode também ter contribuído para a sua postura enquanto professora: afectiva, compreensiva e amiga dos alunos.

Penso estarmos perante mais um exemplo de como praticar uma pedagogia intercultural. Por um lado, procura entender a atitude do aluno, por outro, procura ensinar a aprender com exemplos múltiplos e com contextos variados.

Com esta professora surge um exemplo que permite relativizar a minha hipótese. Permite relativizar mais a minha explicação que poderia estar a surgir muito monotrajectorial⁶ quase a favor de um quase lema de que para se ser professor de uma população heterogénea se tinha de ter uma experiência rural e, de acordo com o modelo resultante dos meus dados empíricos, logo de início, se possível. Isso era⁷ redutor. Tem de se ter sim, em minha opinião é uma experiência multicultural que produza práticas e atitudes interculturais. E então o caso da Lurdes, é exactamente ao contrário. Uma menina — se não de bem, pelo menos duma família com algum poder de compra — que nasce, cresce, estuda e se forma em Lisboa, na capital, e que depois, curiosamente, nunca aí dá aulas.

Tem depois um percurso geográfico variado, por todo o país, onde entra em contacto com diferentes lógicas e, no entanto,

⁵ A escola na sua globalidade

⁶ No sentido de se poder a estar a propor explícita ou implicitamente ou mesmo a idealizar uma única trajectória para a relativização do pensamento de futuros professores e para a construção de pedagogias interculturais e comparativas.

⁷ E é efectivamente.

paradoxalmente que pareça, ela, respondendo-me em Leiria, diz que são as crianças do mundo rural que mais se empenham nas coisas, que mais evidenciam as experiências. Também, no seu entender, os pais dessas crianças são os que mais se preocupam com a vida escolar dos seus filhos⁸.

Parece haver aqui quase como que um Romantismo, um idealismo da fuga da cidade para a aldeia, da confusão e poluição para a paz dos verdes prados. Parece haver um encantamento com o mundo rural o que não é vulgar no urbano que chama provinciano e não sei mais o quê aos alunos que encontra pela frente quando pela primeira vez lecciona numa vila, ou numa pequena aldeia sem cine-teatro.

Sinto-me obrigado a deixar claro que o conceito de trânsfuga é bem mais lato que o que parece estar a ser construído a partir dos percursos dos outros professores. Ele engloba também outras formas de tranfusão cultural. Neste caso concreto, a professora Lurdes, por força da profissão e do casamento, abandona o modo de vida urbano para a assimilar também, num processo de reconstrução do eu pessoal que se torna mais multicultural e híbrido, o modo de vida rural e das pequenas cidades da província.

A Lurdes reproduz os seus gostos, comunica, entretém-se e passa os seus tempos livres exactamente com a lógica da escola, da informação, do livro, da escrita, etc. Em parte, do racionalismo positivista. Ela é ainda um trânsfuga na medida em que sai do lugar de

origem para leccionar em vários pontos do país onde as crianças que encontra estão numa infância que não corresponde à sua própria infância urbana que teve, mas que permite relativizar o seu conhecimento. Desta forma constrói uma atitude pedagógica com que actua hoje. Aprendeu a entender a mente cultural e a imensa diversidade de estilos de aprendizagem que lhe subjazem. É portanto um trânsfuga que foge da cidade para a aldeia, não pelo repúdio pela cidade, como falámos. É-o pelas circunstâncias descritas, e vai-se adequando ao meio onde trabalha e entendendo os alunos numa forma não hierarquizada, mas todavia comparativamente com o seu meio de origem.

A hipótese parece confirmar-se uma vez mais. Estas atitudes são muito construídas na infância e também do outro lado da escola, na própria escola primária que é fundamental — como me dizia ela própria — para também disciplinar os hábitos de trabalho, para disciplinar o dever, os direitos, etc.. E então, na sua própria experiência de vida, assistimos ao modo como o gosto e arrumação de ideias na escola primária, construiu a sua representação social do que era ser professor e do que era ser aluno. Uma relação pedagógica que desenhou como uma relação muito afectiva entre os dois. Isto permitiu-lhe depois mais tarde, no liceu que diz que detestou, ter uma atitude crítica perante o mesmo. Por isso pediu à mãe para sair dessa escola e mudar para o colégio.

Vemos assim como dentro da própria cidade há um conjunto de circunstâncias diversificadas e heterogéneas que permitem obviamente comparar porque a cidade inclui também heterogeneidades. Tem também professores diferentes, etc. E isso foi hoje, ontem, amanhã e será sempre em qualquer lado. À Lurdes

⁸ Embora às vezes corra um estereótipo de que as famílias rurais não se interessam pela vida da escola dos seus educandos.

permitiu-lhe incorporar no raciocínio o método comparativo e construir-se como um cidadão que se entende posicionado entre outros cidadãos diferentes. E é esta atitude que ela tem como ferramenta pedagógica fundamental.

6. A Felizarda Marques

A Felizarda é uma trânsfuga tal como a Elsa Santos que vimos de início. As suas origens campestinas deixou-as, mas a elas volta sempre que pode e em geral todos os fins de semana. Dentro da profissão de professor viveu um outro processo de transfusão cultural, menos violento neste caso, quando deixou a escola primária para enveredar pela docência no então ensino preparatório. Todavia, o seu ensino dentro da sala de aula, é sempre contextualizado com o meio envolvente e sempre que possível, comparado com a sua própria experiência e origem de que tem orgulho em falar.

Não foi a Reforma Educativa que mudou as práticas e a forma de estar na escola da Felizarda. Ela afirma que sempre lhe deu prazer fazer actividades na própria escola mas fora dos próprios currículos. Aliás, reconhece que isso ainda lhe dá maior prazer do que propriamente “dar aulas”.

É uma professora que sempre se preocupou com aquilo a que a RSE chama de Formação Pessoal e Social dos alunos. Adianta que mais do que saber isto ou aquilo de cor, o problema mais grave dos alunos de hoje é a “falta de valores”.

Os constrangimentos que teve ao longo da vida foram vários. Tinha que sair da aldeia diariamente para uma hora depois começar as

aulas. Na sua aldeia ficavam os pais atentos ao devir da filha e acreditando no seu regresso que efectivamente aconteceria senão tivesse vencido os programas escolares (cf. Iturra, 1990 a).

A Felizarda é escuteira desde há quatro anos, altura em que os filhos entraram para o agrupamento. É católica convicta e apologista da solidariedade humana e da educação dos valores.

Ela e o marido são trânsfugas que lutaram muito para se licenciarem, isto já depois de terem entrado muito cedo pelo mundo do trabalho manual.

Talvez a sua infância e todo o seu percurso lhe sirvam de referência nas relações interpessoais e na relação pedagógica com os alunos. Efectivamente os alunos avaliam-na de simpática, exigente mas amiga de ajudar, compreensiva, etc. As suas vivências deram-lhe também o método comparativo com que relativiza o seu pensamento e as suas práticas.

A sua forma de ser professora tem também a ver com a pessoa que é. Não com qualquer despacho normativo. Reconhece que a sua forma de relacionamento social tem muito a ver com os grupos de jovens que integrou e que acha fundamentais no crescimento e na maturidade sociais. Daí vem muita da sua capacidade de criar.

Quando fala dos seus filhos, diz não saber se irão ser ou não também católicos; mas tem a certeza que cresceram num ambiente de respeito pelos valores humanos. Em consequência, diz que os seus filhos parecem ter um saber e uma forma de estar muito mais críticos e reflexivos do que os outros. Em sua

casa diz que se respeitam as culturas, as tradições e as religiões. Por isso diz que o seu filho mais velho é dos poucos alunos do 3º ciclo a frequentar o clube do folclore. É que os outros, segundo diz, referem que isso é folheiro, já não é para eles.

E, como pude constatar, alguns colegas troçavam às vezes do rapaz por andar no clube do folclore ao que ele respondia: “ [...] *à custa disso já eu fui à Holanda e tu não*”. Os seus filhos acabam assim por ser a exceção numa adolescência onde argumentar a posição tomada é, como sabemos, difícil e não raras vezes uma forma de se ser segregado.

Há uma ligação na sua forma de estar e ser, que retirou da prática da vida, com as relações interculturais de que se serve enquanto professora. É reflexiva, crítica e quer transmitir esse *ethos* aos seus alunos.

Toda a sua história de vida contribuiu para a sua reflexividade.

O meu marido, que é licenciado em Direito, e que eu tenho como uma pessoa muito bem formada, aos onze anos trabalhava numa fábrica de loiça, porque não teve dinheiro para estudar. Só que isto, quer se queira quer não, influenciou a nossa maneira de ser e de estar no Mundo. Porque, desde muito cedo nós fomos amigos, casámo-nos já crescidos, eu com vinte e sete, ele com trinta anos.

A realidade dele e de outros amigos meus, acabou por influenciar a nossa geração. A nossa geração foi muito sacrificada. Vivemos a guerra do Ultramar, os meus amigos todos estiveram na guerra.

A sua maneira de estar hoje, tem a ver também com esse tempo em que foi educada, com dificuldades, e em que realmente um curso

era bom mas difícil de concluir para quem partia da condição social de que ela saiu.

7. A Albertina Sousa

A Albertina, professora do 3º ciclo do Ensino Básico, é também uma *trânsfuga*. Ela trabalhou também no campo quando andava na escola primária. Parece no entanto ter alguma relutância em falar da sua infância. Nunca me conseguiu explicitar claramente em que tinha de ajudar no grupo doméstico.

INV. — *Também tinhas que trabalhar em casa, em...*

A. S. — *Isso tinha. Tinha de trabalhar e sempre..., essencialmente, quando tinha trabalhos para fazer não. Mas, aos fins de semana ou assim, sempre ajudava, sempre ajudei, até porque, lá está, também somos de uma condição social, não digo pobre, mas também não somos ricos, e sempre tive algumas dificuldades. Ou seja, eu estava a estudar, estava a tirar um curso e é evidente que não tinha possibilidade de ir para aqui ou para ali; pronto, porque tinha uma mensalidade...*

[...]

INV. — *Não sei se te magoa falar dessas coisas?*

A. S. — *Não, eu não.*

INV. — *Às vezes há pessoas, que eu vejo que têm, que ficam inibidas de falar do seu próprio percurso.*

A. S. — *Não, não...*

O pai tem a 4ª classe e a mãe a 3ª. Não tem um modelo de conduta que a motivasse, a levasse a estudar.

INV. — *Porque na tua família haveria já alguém na escola, no secundário, no superior, algum primo, algum tio...?!*

A. S. — *Não, mais velhos que eu só tive um primo que fez o antigo 7º ano e que depois ficou por aí só.*

Vinha todos os dias da sua aldeia para Pombal, de camioneta de carreira, aí chegando às 7.30h da manhã. Parece ter tido uma vida dura. Esta sua capacidade de entender as

heterogeneidades e ser considerada como compreensiva perante as crianças — pelo menos isso é uma leitura que se retira dos questionários respondidos pelos alunos — pode ser o resultado do seu conhecimento da ruralidade e da vivência que hoje ainda aí tem.

Recorre algumas vezes ao seu próprio exemplo pessoal para alertar os alunos para determinadas situações morais.

Só no sentido de, por exemplo, quando há aqui coisas que eu não permito numa sala é que haja miúdos a gozar com outros, não deixo, pronto. E isso é a questão da educação quando eu digo é o mínimo de respeito quer para comigo quer para com os colegas, não deixo. E, já mais que uma vez este ano aconteceu. Por exemplo, miúdos a gozar com outros, gozar mesmo neste sentido da palavra, ou porque vêm a pé, ou porque não sei quê; pronto, porque hoje em dia..., há miúdos que têm possibilidade de os pais os porem de carro aqui ao pé da escola, há outros que não, vêm de longe, e sabe-se lá, e já, já recorri, consoante o caso que esteja, ao meu exemplo.

Em relação à área escola, clubes, avaliação sumativa extraordinária e outras medidas da RSE retoricamente tendentes à construção do sucesso escolar, a Albertina parece-me ser por vezes um oblato. Um trânsfuga que acedeu ao ensino superior, que vestiu depois a roupagem cultural de professor profissionalizado, mas que às vezes acaba por descurar tais saberes pedagógicos ao considerar os factos pedagógicos como perdidos: “*Não adianta nada; os alunos não estudam*”. Oblato, portanto, no sentido em que abandona os ensinamentos da formação profissional adquiridos — ou quiçá meramente ouvidos — numa instituição de ensino superior, isto aquando da necessidade de aplicação dos mesmos no terreno escolar.

Não esconde a sua origem social — filha de camponeses humildes e filha única. Não se abre

no entanto muito a falar da sua cultura de origem em termos de pormenores vividos e da forma como foram sentidos. Vive hoje entre essa cultura e a da sua própria profissão. Entre a identidade do seu lar e da sua comunidade de origem onde regressa todos os finais de tarde, depois de trinta quilómetros percorridos, e a identidade da escola onde trabalha.

Diz que precisa da aldeia. Não lhe parece que conseguisse viver num apartamento citadino.

Sim, sim. Eu acho que, pronto, um dia se tiver que viver numa cidade, fechada entre quatro paredes, acho que me vai custar muito. Faz parte da maneira de ser.

[...] Eu acho que é para manter o equilíbrio. Eu, pelo menos, quando estive a estudar em Coimbra, o chegar o fim de semana, o fugir da confusão... O primeiro ano em que vim trabalhar para Leiria, estive cá a morar e, realmente, a semana custava muito a passar.

8. O Lucas Leitão

Em relação à cultura de origem, o Lucas é um Trânsfuga. Esteve hesitante em continuar ou não o processo de transfusão cultural para o lado da cultura erudita. Esteve pouco entusiasmado para continuar na progressão da cultura escolar. Contudo, um incidente crítico (cf. Kelchtermans, 1955: 8) fê-lo reavaliar a sua caminhada.

Depois de ter reprovado no 3º ano do liceu, houve uma viragem no modo do Lucas olhar a escola. Quis corresponder às expectativas dos pais que viam nele a possibilidade de ser o que eles não podiam nem conseguiram ser. Trata-se de um momento de estímulo à flexibilidade sobre o pessoal e o contexto social e familiar. Uma reprovação fê-lo reflectir sobre a prática

escolar. Dá-se uma tomada de consciência sobre o percurso a trilhar de entre os que a vida oferece como opções diferenciadas, não só nos objectivos, mas muito também nas caminhadas mais ou menos extenuantes a que obriga cada trajecto social e profissional.

A partir da reprovação tornou-se o melhor aluno das turmas por onde passou. Os pais tinham grandes expectativas do Lucas e ele nunca mais os desencantou

As expectativas deles eram assim... O que eles não tinham conseguido fazer queriam que fizesse eu. Estava tudo ali projectado. E... eu nesse ano em que reprovei, despertei completamente e daí para a frente fui sempre dos melhores alunos. E tentei sempre ser o melhor. Até na Faculdade.

O Lucas optou então por se submeter à transfusão cultural que a lógica da escola tem imposto aos seus pupilos — quase uma vida monástica em torno do trabalho intelectual. Apesar de ser filho de uma família nuclear não muito identificada com a escola, tinha como pai um profissional de contabilidade cujo trabalho com documentos e técnicas de registo, bem como a disciplina diária de trabalho, contribuíram para a construção duma lógica da escrita, sempre que enquanto filho, filho de contabilista, experimentava o quotidiano do seu escritório (cf. Goody, 1987).

O professor que é hoje, o seu eu profissional, alimenta-se muito da memória que tem da escola enquanto aluno. No entanto, considera e afirma que os docentes só ficam agarrados exclusivamente à teoria pedagógica vivida no passado, se entretanto não obtiverem uma formação profissional sólida e reflectida.

Considera que se no passado havia uma tendência para hipervalorizar os testes, donde

resultava uma classificação e pouca avaliação (cf. Vieira, 1992), hoje pensa que se tem de agir de modo diferente:

Eu penso que isso vai depender da formação profissional que cada um tem. Portanto, o professor talvez menos vestido profissionalmente, com menos formação profissional ou com nenhuma ainda, terá tendência para seguir a avaliação que lhe foi feita anteriormente, no passado. A avaliação antigamente era com base nos testes, não se dava grande importância sequer à participação do aluno. Até que o aluno não tinha grande participação na aula. As aulas eram mais centradas no professor e ainda existe isso hoje.

(...) São tendências e isso vai mesmo do temperamento da própria pessoa. A centrar mais o discurso em si. Mas o que é facto é que esta tendência vai levar a que se dê mais importância aos testes, às classificações que é mesmo, não avaliação e classificação. É atribuir uma classe. Penso que isso é um erro. É um erro muito grande sobretudo no contexto actual da Reforma.

Contudo, entende que a RSE não fez mudar estas práticas de forma crucial:

Eu penso que ninguém mudou a sua maneira de ser, as suas linhas pedagógicas na sala de aula, penso que não. Penso que não foi pelo facto de termos recebido um programa novo que mudamos completamente.

No seu caso, a abertura para uma avaliação mais global dos alunos, foi reforçada pela autoformação e pelo facto de ter passado pela Escola Superior de Educação enquanto formador de professores. Era supervisor e tinha que aperfeiçoar ainda mais os seus conhecimentos de didáctica.

Tive que ler várias obras, mergulhei realmente nos livros de pedagogia, o que é que cada um pensa, a história da pedagogia desde os antigos até hoje, quais são as visões modernas dos pedagogos Franceses, Americanos... Logicamente que fiquei com uma perspectiva e talvez

uma conduta um pouco diferente depois da do estágio. No início era mais tradicionalista, seguia mais o exemplo dos meus modelos, dos meus professores, eram mais autocráticos, mais centralizados em si próprios.

Depois de me ter reafirmado a importância que reconhece ao estágio na construção do seu eu profissional, e como tendo operado inclusivamente uma grande mudança na maneira de ser professor, acaba por me admitir também que anteriormente ao mesmo estágio, já funcionava de modo semelhante; que o estágio lhe deu apenas um *savoir-faire*.

Sim. O professor já parte para o primeiro ano de serviço com uma prática, já enfrentou o seu público específico, já encarou determinados problemas, já lhe puseram problemas pedagógicos como é que deve ser, como é que não deve ser, foi avaliado, avaliou, é diferente. É evidente que quem está uns anos à espera para fazer o estágio cria certos vícios. Mas se a pessoa fizer um estágio consciente e adquirir determinados conhecimentos em termos de didáctica, penso que muda. Pode não mudar radicalmente, porque a nossa maneira de ser está cá. A minha orientação das aulas pode ser um pouco diferente hoje, em relação ao anterior estágio, antes do estágio, mas no fundo os meus objectivos são os mesmos. Eu posso fazer um processo diferente, posso fazer perguntas de maneira diferente, porque estudei um pouco como é que fazia, como é que não fazia, tenho mais consciência das coisas, tenho mais consciência do que estou a fazer e dos erros que faço, quando os faço durante a aula tenho consciência de que não devia ter feito assim, até que eles nos dão logo o feedback. Em termos daquilo que é preciso desenvolver nos alunos, acho que fui sempre a mesma coisa. Posso é não ter conseguido tanto como consigo hoje, porque sei que há um "savoir-faire" diferente, há uma experiência, uma maturidade, isso é mais do que óbvio, é um processo natural. A pessoa evolui, adquire experiências, muda.

A caminhada do Lucas por Angola, Luanda concretamente, serviu para-lhe construir previamente o pensamento de professor. Estimulou-o para a comunicação como ele próprio diz:

Sobretudo em termos de comunicação. Eu acho que as pessoas em África são muito comunicativas. Conviviam muito. Para já não havia televisão, ... e eu acho que nós cá, as pessoas não convivem tanto. Eu cheguei aqui aos quinze anos e o que eu estranhava era que os seres eram passados em família, com os amigos, em casa dos outros, a conviver, a jogar... a jogar, não é à batota nem dinheiro; é jogar, conviver. Saía-se à noite, lia-se, ... outras actividades que não estar a olhar para o boneco. E eu acho que isso contribuiu muito para a nossa formação. Torna as pessoas mais comunicativas.

O indivíduo nem sempre tem acesso à sua cultura implícita; às razões da sua razão. A interacção com o entrevistador, quando conduzida de determinado modo, acaba por abrir vias para o sujeito estudado entender o seu próprio entendimento.

INV. — Interessante..., já tinhas pensado nisto?

L. L. — Não! Por acaso foste tu que me alertaste para isto. Mas é engraçado que... Eu acho que em termos de comunicação, ganhei muito com a estadia em África.

Em relação à aprendizagem dos valores, o Lucas também não tinha pensado ainda concretamente no papel do outro, da alteridade constatada e experienciada até aos 15 anos, na aquisição e estruturação do seu quadro de valores. Perguntei-lhe um dia assim:

INV. — E em relação aos valores tão apregoados hoje pela Reforma Educativa, achas que essa tua passagem por África contribuiu para uma consolidação do teu quadro valorativo?

L. L. — Bem..., não sei! Talvez não. Não sei... Eu penso... talvez! Talvez isso também tenha tido influência... Eu acho que isso foi da educação. A minha mãe foi sempre uma pessoa muito importante na minha educação. Esteve sempre em casa; esteve sempre comigo e tenho referências muito exactas desses valores: respeitar o outro, fazer o melhor possível como ser humano e tal... E depois tive sempre colegas negros enquanto estudei, percebes? Tanto na escola primária como depois no ciclo e no secundário. E habituei-me sempre a respeitá-los e a considerá-los como seres iguais.

Quando cheguei cá vi que o espírito do racismo era muito mais acentuado cá... as pessoas da metrópole eram muito mais racistas que nós lá em Angola. Isto é engraçado...

De qualquer modo, a vivência por um período prolongado numa sociedade multicultural, com comunicação com os seus diferentes actores — uma relação intercultural — condicionou certamente a sua forma de pensar os homens e as culturas. Contribui para relativizar o seu etnocentrismo, aquele que muito constatou aqui quando regressou de além mar.

Acaba por reconhecer que as atitudes que são pedidas aos professores em conjuntura de RSE, são atitudes que finalmente ele já detinha. Em particular, reforça o estágio como momento/fase crítica (cf. Kelchtermans, 1995) de estruturação de conhecimentos, valores e atitudes, com que se mune como professor, usando o eu pessoal que de facto já estava construído. Construído mas não definitivamente pois a pessoa é um processo em constante reestruturação e ajuste às mudanças. E o profissional também.

9. A Tânia Ferreira

A Tânia não é um trânsfuga no sentido mais restrito a que tenho vindo a aplicar o conceito. Efectivamente, provém duma família abastada, da classe média/alta, e duma cultura erudita, não só pelo cultivo das letras por parte de praticamente todos os membros da sua genealogia, mas também pelos restantes hábitos de consumo e do modo de estar e agir na vida, bem como, ainda, pela forma como é representada socialmente a sua família no meio onde nasceu.

Há no entanto alguma trânsfusão cultural operada na sua vida no sentido de ter abandonado uma profissão em construção — Engenharia Química — para optar pela de professora de matemática. Esse trajecto também contribuiu para lhe dar variadíssimas experiências comparativas, e para a posicionar num *ethos* de ser professora.

O facto de não ser docente profissionalizada e ser representada como uma óptima professora entre a maioria dos seus colegas e seus alunos, mostra como a aprendizagem de ser professor não passa só, como referi na hipótese levantada de início, pela certificação de um curso do ensino superior. As interacções vividas e os modelos interiorizados de forma comparativa, tiveram no seu caso um papel relevante na construção da sua cultura pessoal e profissional.

O seu pai é um elemento chave nessa construção. Foi efectivamente um guia e um modelo para a Tânia: no levá-la a ser professora e na construção do modo de agir e nas atitudes que tem como pessoa e, claro, consequentemente como professora também.

Reflecti também esta problemática da Pessoa/Professor com a própria Tânia:

INV. — O professor é uma pessoa e dificilmente deixa essa parte fora da sala de aula. É influenciado pelos seus percursos familiares, escolares, sociais, etc. que influenciam a sua atitude.

T. F. — Eu acho que sim. Nesse aspecto eu acho, por exemplo, que o meu pai sem o ser é um professor. Só a maneira como ele nos falou sempre, como ele nos falava em casa de certos assuntos, quando às vezes nos explicava qualquer coisa, sempre com uma história, ajudou e influenciou muito. Não há dúvida nenhuma que ele nos influenciou de certa maneira.

Um professor que a Tânia teve quando tinha treze anos é um outro marco fundamental, uma referência que estimulou a sua flexibilidade. No seu modo de ser professora hoje, a Tânia diz claramente que há coisas que deve a esse professor.

Então eu tento fazer aquilo que eu achava que os outros diziam que estava mal nele — eu reconheço que sim, que funcionava para mim e para mais dois ou três mas que não funcionava para a maioria. Então eu tento fazer aquilo que ele não fez...

Por exemplo, há uma coisa que lhe devo directamente a ele: eu costumo dizer que uma vez por ano, toda a gente tem direito a um despiste. Mesmo a um deslize absoluto, daquele género de ir para um ponto e não fazer nada e, no entanto, ser um aluno bom. Ora isto vem-me exactamente dele. Eu lembro-me do no 3º ano do liceu — era boa aluna a Matemática — ter um ponto onde, não sei porquê, cheguei cá fora lavada em lágrimas e disse “Oh sôtor eu não fiz nada!”. E ele disse: “Não pode ser!”.

Chorava, chorava como uma Madalena. A partir daí, no dia seguinte, perguntei-lhe se já tinha visto os testes. Nada. Até hoje os testes não apareceram. Tenho a certeza absoluta que o professor pôs os pontos no lixo, porque eu tinha uma negativa baixíssima. Nunca tive coragem de lhe perguntar, nem mesmo depois de eu ser professora, mas tenho a certeza absoluta de que ele fez isso por mim. Ele achou que aquele não era um ponto... que não correspondia minimamente àquilo que eu sabia. Ele sabia que era um drama, já que eu estava habituada a ter dezanoves e vinte em Matemática. Senti-me imensamente grata e reconhecida. Fiquei com um grande carinho por aquele professor e também sei que ele tinha grande carinho para comigo.

Por causa disso, eu comecei então a dizer aos meus alunos que uma vez por ano toda a gente tem direito a ter um despiste. E quando lhes digo isso, lembro-me sempre daquele professor.

Acho que foi isso que me marcou e me leva a ter carinho também pelos meus alunos e a admitir situações semelhantes.

É uma professora aberta às mudanças e capaz de se preparar científica e pedagogicamente para as enfrentar. Contudo, não parece ser uma docente avessa a todas as pedagogias consideradas tradicionalistas. Reconhece que se serve de algumas assim designadas porque lhe parecem resultar melhor. Fá-lo portanto com reflexão. Uma reflexividade que lhe encontro sempre que fala do início da sua carreira, dos professores que teve, do modelo que foi o pai, das escolas por onde passou, que, conjuntamente, contribuíram para relativizar o seu pensamento e construir a sua cultura pessoal e profissional.

SISTEMATIZAÇÃO

Situação profissional dos professores

profs.	idade	ciclo	anos de serviço	situação profissional
Elsa	53	1º ciclo	35	efectiva
Fátima	46	1º ciclo	23	efectiva
Fernando	48	1º ciclo	28	efectivo
Diogo	42	2º ciclo	21	efectivo
Lurdes	45	2º ciclo	21	efectiva
Felizarda	45	2º ciclo	27	efectiva
Albertina	28	3º ciclo	5	profissionalizada não efectiva
Lucas	35	3º ciclo	10	efectivo
Tânia	42	3º ciclo	18	professora provisória - habil. sufic.

A maior parte destes professores está relativamente aberto à mudança que o sistema de ensino português atravessa; pelo menos na imagem dada para o exterior. Têm um

relacionamento interessante com os alunos⁹, alunos que, como caracterizei noutra sítio, são heterogêneos, têm uma grande componente de ruralidade e não só. São trânsfugas a grande maioria destes professores. Estes professores trânsfugas têm uma relação pedagógica muito empática, próxima dos alunos, e apoiada pelo método comparativo entre o seu eu pessoal e a sua história de vida de ontem, na escola e para além da escola. Conseguem estabelecer pontes comparativas e não escondem o seu passado.

Claro que os oblatos, trânsfugas distintos como é o caso do professor Fernando, que muito pouco falava de si, e muito menos da sua trajectória social, embora admitisse ser filho também de camponeses, e da professora Fátima, também ela proveniente do meio rural, também têm experiência para contextualizar e comparar, mas preferem apenas situá-la como a dificuldade da qual só os dotados conseguem sair por suas próprias mãos — tal como eles próprios. Trata-se no fundo daquilo que eles não gostam de ver porque lembram as suas infâncias que deverão ter sido duras. Deixam de reconhecer e valorizar a sua cultura de origem e, pelo contrário, escondem-na ou pretendem escondê-la. Não querem identificar-se com ela, com medo, possivelmente, de perderem o estatuto adquirido. É talvez um pensamento um pouco evolucionista, como algo que é do passado — muito embora seja de facto também do presente — e que, portanto, não há que ensinar. Há que pensar é no futuro e o futuro para eles, se calhar, passa pela vida urbana, ou pelo menos por uma vivência diferente da das suas infâncias.

A pedagogia intercultural acaba por ser muito praticada pelos trânsfugas que não são

oblatos. Os indivíduos que percorreram vários espaços geográficos, vários mapas cognitivos e culturais, várias experiências e vários saberes até que, pela escola, tiveram acesso à cultura letrada e acederam à cultura que mantém o poder e o reproduz através do sucesso escolar, são multi-terceiros instruídos. Têm à partida uma preparação mais multicultural que lhes permite uma prática e uma pedagogia mais interculturais, quer ajam na cidade, onde usam o método comparativo que relativiza os saberes, quer actuem na aldeia, onde há um regresso à lógica que coincide com a sua própria lógica infantil.

As nove histórias de vida, depois de comparadas, permitem abstrair algumas linhas de força sobre as formas singulares como cada professor se formou enquanto pessoa e profissional. Como foram construídas as suas identidades pessoais em interacção com outros sujeitos e factos ao longo da vida.

A análise mostrou algumas similitudes estruturais que não pretendo quantificar nem tão pouco generalizar já que, mais que denominadores comuns, elas mostram inegavelmente singularidades de formação pessoal e social (Moita cit. in Nóvoa, 1992). Claro que é *“impossível identificar exhaustivamente todas as interacções que aconteceram no percurso de uma vida; nem é matéria quantificável”* (Idem: 134). Neste sentido, penso que acedi apenas a uma parte das interacções rememorizadas pelos sujeitos estudados, mas nem por isso menos importante na medida em que as mesmas eram significativas para reflexão no contexto criado entre entrevistador e entrevistado aquando da produção das narrativas.

⁹ Excepção para o Fernando e a Fátima.

CODIFICAÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA

Prof.	Infância	Projecto Profissional	Modelos	Transfusão cultural		Início de carreira
				Trans.	oblato	
Elsa	gosto pela leitura; perdeu a mãe	enfermeira ou professora	avó, prof. primária e marido	X		1961, aldeia junto a Guimarães
Fátima	recorda as brincadeiras da aldeia	professora	pai e prof. primária		X	1971, numa aldeia perto de Fátima
Fernando	Angola; a escola primária como aluno obediente e muito inibido	serralheiro ou professor	irmão		X	1968
Diogo	dificuldades monetárias e querer uma bicicleta por isso queria trabalhar	pintor de automóveis	primo	X		1975, Figueira da Foz
Lurdes	a escola primária que a alertou para a organização e para a afectividade	educadora de infância ou farmacêutica	profs. primários, irmã e orientador de estágio	X		1975, Leiria
Felizarda	grupos de jovens ligados à igreja; andar a pé 2 Km para ir à escola	professora primária	prof. de português e marido	X		1969, Benedita
Albertina	as madrugadas que fazia para ir para a escola	engenheira química	profs. de química	X	X	1991
Lucas	os sábados em que ia com o pai para a empresa: brincava com a máquina de escrever	professor	prof. primária, primos e profs. de línguas	X		1986, Leiria
Tânia	os ensinamentos e as preocupações do pai com as políticas sociais	engenheira química	o pai e um prof. de matemática			1978, Cantanhede

CODIFICAÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA

Prof.	Transgressões		Escola mais distante onde leccionou	Trabalho extra-docência
	vida pessoal	vida profissional		
Elsa	opor-se ao pai; ler livros proibidos; não entregar trabalhos escolares no prazo para poder ir a festas; não usar as meias obrigatórias no Magistério	não usar manuais, por vezes; constituir associações de pais durante o Estado Novo; intervir em situações de desigualdade social antes do 25 de Abril.	Moçambique	animação de clubes locais; actividades da intercultura; ajudar os alunos mais pobres
Fátima			Porto de Mós	trabalho sobre a experimentação dos novos programas
Fernando	ousar dizer ao pai que não iria ser serralheiro			canto coral
Diogo			Açores	associações de defesa do meio ambiente e educação ambiental
Lurdes	não querer ir para o liceu onde tinha andado a estudar a sua irmã	procurar há muito diluir a disciplinaridade entre as diferentes ciências	Faro	farmácia
Felizarda		projecto de usar textos literários nas diferentes disciplinas que não só Português	Peniche	grupos de jovens; teatro; escutismo, clubes escolares
Albertina			Leiria	
Lucas			Marinha Grande	
Tânia	não querer estudar Letras, como o pai pretendia	deixar o lar à noite e ao sábado para ir a acções de formação	Cantanhede	

Nesta investigação biográfica, vista aqui também enquanto processo de aprendizagem, aprendi¹⁰ que histórias de vida semelhantes podem produzir actores com diferentes atitudes e posicionamentos face aos mesmos factos — o chamado efeito de caleidoscópio: os mesmos elementos podem originar diferentes arranjos, diferentes estruturas.

Uma metáfora mais apropriada e menos científica [que o microscópio] é ver a biografia como um caleidoscópio. Uma biografia reflexiva rejeita a “verdade” em favor do “depende de muita coisa”, da forma como se olha e precisamente o que se vê e quando. Este é o efeito de “caleidoscópio”: olha-se e vê-se um padrão fascinantemente complexo; a luz muda, mexe-se acidentalmente ou agita-se deliberadamente o caleidoscópio e vê-se — composto pelos mesmos elementos — um padrão de alguma forma diferente (...)
(Stanley, Liz, 1992, cit in Araújo, 1994: 12)

Por outro lado, se mostro, se afirmo que a aprendizagem da interculturalidade resulta de determinados percursos biográficos e da forma como foram “caminhados” e se constato que os das personagens que estudei não são de todo iguais e considere a maioria como abertos à diversidade e quiçá à mudança, qual então o segredo da história de vida enquanto processo de construção social?

Trata-se aparentemente duma afirmação tautológica: a maior ou menor abertura à diferença e ao entendimento da multiculturalidade resulta da construção social feita na trajectória biográfica. Contudo, é de salientar que na aparente dissemelhança das histórias de vida há semelhanças estruturais e processuais. Semelhanças não só pelo processo de transfusão sócio-cultural a que os protagonistas foram submetidos mas também

pelos contactos com o diferente, com o distante, geográfica e culturalmente, e pela forma como foram influenciados, modelados e mediados pelos adultos significativos.

É o caso da Elsa e a sua estada em Moçambique e, na sua adolescência e juventude, o pai e a vivência no Magistério Primário; o da Felizarda, que também vem da aldeia, muito influenciada pela religião católica — pela catequese que frequenta e que entretanto ensina — enfim, pelos valores de solidariedade e justiça social que impregnam a sua vida bem como a do futuro marido e advogado, também ele sujeito a um intenso processo de transfusão social e cultural. O mesmo para o caso da Lurdes, casada com um licenciado em farmácia que entretanto fica inválido, vinda de Lisboa onde nasceu, cresceu e estudou, e correndo muito do país a leccionar até se fixar em Leiria.

Se o denominador estrutural e processual comum aos sujeitos estudados está compreendido, então penso que há que prospectar um modelo de formação pessoal e profissional para o contacto com a heterogeneidade cultural e seu entendimento, assente no método comparativo e reflexivo dos processos de formação de atitudes. Isto pelo menos para os cidadãos cuja vida — escola da vida, inscrita da história de vida — não proporcionou tal aprendizagem, ou então os sujeitos não tiraram dela o devido proveito. Disto tratarei noutro espaço.

Para além dos elementos estruturais comuns às histórias de vida, parece ser não menos importante o processo em que cada uma delas consiste, os adultos mediadores do mesmo e a metodologia usada. É que, como é sabido, nem

¹⁰ Desculpe o leitor a redundância.

todos os trânsfugas, actores que tiveram acesso a diferentes contextos sociais, práticas e gramáticas culturais, têm as mesmas atitudes e defendem os mesmos valores face à diversidade cultural. É, uma vez mais, o efeito de caleidoscópio — os mesmos elementos podem originar diferentes produtos, neste caso, identidades pessoais. Daí a importância de conhecer e compreender os processos de mediação e os modelos positivos e negativos — pessoas críticas — como vou explorar e consigno no quadro seguinte. Assim, a abertura à alteridade e portanto também à mudança, se tem uma matriz directora que há que procurar na história de vida, nem sempre resulta dos mesmos constrangimentos ou modelos vividos. Essa abertura tem assim antecedentes que são multimodais ou multifários, na medida em que se apresentam sobre vários aspectos.

Na vida de cada sujeito, há acontecimentos críticos, momentos que estimulam o pensamento, que fazem pensar duas e três vezes antes de escolher um caminho específico. A metodologia das histórias de vida permite reconstruir alguns desses momentos, por vezes particularmente dramáticos, onde se estimula, constrói e reconstrói a capacidade de reflexão sobre o quotidiano, e que levam a opções, a tomadas de posição, por vezes feitas em contextos de grande conflito intelectual e emocional. São momentos em que o sujeito por vezes “não sabe o que quer” — quer dizer, o seu projecto¹¹ não está claro para si mesmo. O caos espreita. *“E este caos não é apenas desorganização, mas a perda do sentido da realidade das coisas e das outras pessoas”* (Giddens, 1994:

32). Para este autor a própria ansiedade deriva do projecto de vida, se o entendermos como explico mais à frente, se o entendermos como reflectir um futuro prospectivado e ancorado num ideal desejado. *“Enquanto fenómeno geral, a ansiedade deriva da capacidade — e, de facto, da necessidade —, que o indivíduo tem de pensar prospectivamente, de antecipar possibilidades futuras de forma simulada em relação à acção presente”* (Giddens, 1994: 42).

Num quadro seguinte tento sistematizar alguns desses factos, fases e momentos de dúvida. Contudo, tanto em relação a esta matriz como às anteriores, espero que o leitor não fique com a ideia de que estou aqui a apontar apenas as forças impessoais que confirmam os trajectos dos professores estudados. Tenho procurado evitar cair no fatalismo sociologizante da rotina da explicação *post facto* em que os acontecimentos são considerados como o produto das forças sociais e em que o indivíduo, indefeso, é levado a agir e a optar de uma única forma. Tenho para mim o conceito de cultura e de identidade como processos dinâmicos. As identidades são um contínuo processo em construção.

¹¹ No último subponto deste capítulo faço uma reflexão mais pormenorizada do papel do projecto pessoal na segurança do viver e no combater a própria ansiedade que resulta das incertezas do devir.

A transfusão cultural e as atitudes profissionais

profs.	o processo de transfusão cultural e a construção da identidade pessoal e profissional				atitudes profissionais	representação nos alunos
	meio de origem	origem social classe	trajectória biográfica	persona		
Elsa	rural	média/baixa	multicultural	trânsfuga inter/multi-cultural	reflexividade; método comparativo; flexível; pensamento relativizado; pedagogia intercultural	amiga; carinhosa; empática
Fátima	rural	média/baixa	bicultural	oblato; mono-cultural	inflexível; autoritária; pedagogia monocultural; reflexiva	autoritária; exigente
Fernando	rural	baixa	multicultural	oblato; multi-cultural	autoritário; reproduz de conhecimentos; pedagogia monocultural; pouco afável	exigente; autoritário; ri pouco
Diogo	rural	baixa	multicultural	trânsfuga; multi-cultural	pouco reflexivo; pensamento relativizado; metódico; benevolente; atento às mudanças jurídicas da RSE	rígido, mas com quem se pode contar
Lurdes	urbano	média	multicultural	trânsfuga; inter-cultural	reflexiva; respeito para com as diferenças; método comparativo; empática; flexível; metódica; contextualizadora, pedagogia intercultural	professora ideal; afectiva; meiga; compreensiva
Felizarda	rural	baixa	multicultural	trânsfuga; inter-cultural	reflexiva; pensamento relativizado; método comparativo; empática; metódica; contextualizadora; pedagogia intercultural	simpática; exigente; amiga de ajudar; compreensiva
Albertina	rural	baixa	bicultural	trânsfuga; oblato; multi-cultural	pouco reflexiva; pragmática; metódica; reprodutora de conhecimentos; segue o manual com o maior rigor	sabe manter a ordem; compreensiva; alegre, simpática
Lucas	urbano	média	multicultural	trânsfuga; inter/multi-cultural	comunicativo; reflexivo; autoritário; pouco flexível; multicultural; pragmático; reproduz de conhecimentos; atento às mudanças jurídicas da RSE; diplomático nas relações humanas	ensina bem; amigo; atencioso; criativo; organizado; sala ordenada; aulas divertidas
Tânia	urbano	média/alta	monocultural	multi-cultural	pragmática; objectiva; aberta às mudanças; reflexiva; respeita as pedagogias tradicionalistas	professora modelo; explica bem; compreensiva; mantém a turma sossegada

“Identidades são, pois, identificações em curso” (Santos, 1995: 119). Entendo que a cultura não é “conservação frigorífica de algo morto mas testemunho vivo de experiências dos que nos procederam” (Godinho, 1978: 79). A cultura é expressão e criação dos indivíduos construídas nas suas interações, onde também se escolhe, prefere, opta — embora, claro, condicionado.

Embora eu fale naturalmente dos factos, a minha análise biográfica pretende situar-se mais no significado que eles assumem para o entrevistado ou para o biografado. Trata-se de interpretar e de ver como o professor constrói as suas experiências de carreira numa história que é significativa para si, para ver, conhecer e compreender, finalmente, a sua concepção de educação e de si próprio enquanto profissional, significados também eles construídos num contexto. A abordagem é assim, também construtivista e interaccionista, na medida em que os significados são construídos através da interação com os contextos. Uso no quadro seguinte três conceitos tomados de empréstimo de Sikes, Measor e Woods (1985) e também de Kelchtermans (1995): Incidentes críticos, pessoas críticas e fases críticas. O objectivo é sistematizar numa grelha o que retirei da análise às histórias de vida.

Por incidentes críticos e fases críticas devem entender-se os acontecimentos, interações com pessoas ou fases da vida que operam mudanças nas condutas e nos pensamentos das pessoas e, claro, dos professores em construção pessoal, social e profissional. “O professor sente-se forçado a reagir, reavaliando certas ideias ou opiniões, mudando elementos do comportamento, etc.” (Kelchtermans, 1995: 7). Os incidentes críticos levam à reflexão do quotidiano.

Quanto ao conceito de pessoas críticas, ele é decalcado do anterior — incidente crítico. Corresponde às pessoas que são invocadas pelos autobiografados ou simplesmente biografados, como tendo tido “um impacto importante nas suas carreiras” (Kelchtermans, 1995: 8). Esta última categoria subdivido-a ainda em positivas e negativas, consoante esses modelos são arrumados como ideais-tipo a seguir ou, pelo contrário, a rejeitar.

É ainda importante recordar que esta identificação de pessoas, incidentes e fases críticas é feita do presente para o passado. Retrospectivamente. “O professor apenas compreende claramente o âmbito e a amplitude das experiências e só lhe atribui um significado relevante depois dos acontecimentos” (Kelchtermans, 1995: 9).

Nenhum dos nove professores estudados tinha como projecto pessoal vir a ser professor. As opções de vida profissional foram-se fechando e enveredaram então pelo ensino. Mesmo assim, o Diogo, a Lurdes, a Albertina e a Tânia apontaram como acidente de percurso o facto de terem começado a leccionar. Acidente que se tornou em incidente crítico e que as fez repensar e mudar de atitudes face à profissão.

Curiosamente, entre as pessoas críticas, do ponto de vista negativo — modelos a evitar — que os fizeram construir-se por antítese, estão muitas vezes os professores primários e os professores universitários. Os primeiros, por serem modelos numa escola tradicionalista e numa conduta ríspida, os segundos por parecerem não conhecer a pedagogia e as relações humanas no ensino/aprendizagem.

Profs.	Incidentes críticos	Pessoas críticas		Fases críticas
		Positivas	Negativas	
Elsa	Exame de admissão; morte da mãe; leitura de um romance sobre Florence Nightingale; leitura do livro Eurico o Presbítero; não ter entregue um trabalho escolar no prazo devido; gravidez de uma aluna.	Avó materna; irmão mais velho; professora primária; marido.	Director do Magistério Primário; pai (em alguns aspectos).	Formação académica no Magistério; 1º ano em que leccionou; trabalhar na Câmara Municipal; estada em Moçambique; ensino numa escola evitada pelos colegas.
Fátima	Saneamento político após o 25 de Abril; curso de especialização (CESE).	Pai.		1º ano em que leccionou com 44 crianças e as 4 classes; projecto de experimentação dos programas da RSE.
Fernando	Reprovação no ciclo preparatório; conseguir dizer ao pai que não queria ser serralheiro.	Irmão que é licenciado.	Pai.	Os seus 12/13 anos, quando estava perdido entre ser serralheiro e continuar nos estudos; guerra colonial.
Diogo	Ter que ajudar a mãe a sustentar a casa; casualidade de começar a leccionar.	Irmãos mais velhos; a mãe e o primo.	2 professores primários; o primo; professor de desenho.	A infância em Angola; depois de fazer a 6ª classe: estudar ou não?; uma ano a trabalhar; a reforma Veiga Simão.
Lurdes	Não ter comprado a senha de almoço e ter conseguido a compreensão dos pais; mudança para o colégio particular; saída de Lisboa para trabalhar; invalidez do marido.	Professores primários; irmã; orientador de estágio.	Professores do liceu; alguns professores universitários.	3 anos de ensino primário particular; estágio profissional longe da família.
Felizarda	Dinamizações culturais num movimento católico; sair da aldeia para continuar os estudos; ter feito História no secundário como autoproposta.	Marido, irmão mais velho; professor explicador de Português.	Um professor primário; professores universitários.	Trajecto diário de 2 Km até à escola; a guerra do Ultramar; licenciar-se enquanto leccionava.
Albertina	Reprovação pela 1ª vez, no 1º ano da universidade; ter começado a leccionar.	Professora de Química do 8º ano; professora de Química do 11º e 12º anos; pai e mãe.	Os professores que brincavam e não davam aulas; professores universitários.	O ensino secundário; o 1º ano da universidade.
Lucas	Reprovação pela 1ª vez, no 3º ano do liceu; estágio profissional.	Primos; pai e mãe; professora primária; professores de línguas.	Professores do ciclo preparatório.	Estada em Angola até aos 15 anos; 2 anos em que foi orientador de seminários da profissionalização em serviço.
Tânia	Um teste negativo em Matemática; casualidade de começar a leccionar.	O pai; professor de Matemática.	Professor primário.	Mudança de curso universitário; ensinar e estudar simultaneamente.

O PROJECTO PESSOAL

Para finalizar, é importante reflectir um pouco sobre a noção de projecto de vida e o seu papel na construção das identidades pessoais e profissionais.

Em primeiro lugar, entendo que há um projecto pessoal quando há uma acção com objectivos predeterminados. Implica que o sujeito, situado no seu contexto social, que naturalmente o condiciona, antecipe um futuro ideal, delimite uma caminhada a fazer entre as vias alternativas que se lhe colocam, se consciencialize das fugas ou continuidades em relação ao contexto de partida, para construir o seu próprio texto — o seu próprio percurso biográfico em que o sentido nunca é totalmente previsto mas é pelo menos reflectido com alguma ênfase (cf. Sartre, 1943 e 1960; Schutz, 1970; Boutinet, 1992; Carvalho, 1992).

Adalberto Dias de Carvalho, depois de citar Gaston Berger, para quem chegou o momento *"em que o próprio Homem começa a ser previsível e susceptível de ser manipulado"* tornando-se o Homem *"simultaneamente objecto e sujeito, como pode ele tomar iniciativas?"* reconhece que *"é precisamente nesta brecha epistemológica que emerge e se impõe o reconhecimento da estatura antropológica do projecto"* (Carvalho, 1992: 158).

Coloca-se contudo a questão de saber até que ponto projectos individuais não são eles próprios sociais no sentido de corresponderem a uma expectativa construída por um grupo, classe social ou etnia. A questão colocada é portanto a da individualidade e sua autonomia face às alternativas profissionais e culturais (Velho, 1987). O *trânsfuga*, como vimos, é o

exemplo do indivíduo que rompe com o *status quo*, com o instituído na cultura de origem. Certamente que não depende só da sua exclusiva disponibilidade. Não se trata apenas de um projecto individual. Há outros modelos de conduta exteriores, que fazem com que o projecto pessoal não seja estritamente individual, mas seja ele próprio construído culturalmente. Construído por uma cultura enquanto processo e construído na interacção de vários *modus vivendi*, *ethos* e visões do mundo.

Para a classe média, por exemplo, identificada com um sucesso social que passa pelo sucesso escolar, é mais ou menos comum haver um entendimento de que *"cada indivíduo tem um conjunto de potencialidades peculiar que constitui a sua marca própria e que a sua história (biografia) é a actualização mais ou menos bem sucedida daquelas"* (Velho, 1987: 22). Mas, para grupos sociais com fraco poder de compra, com fracas expectativas em relação à escola, a reprovação de uma criança pode já não ser vista como um "drama" tão grande, considerada a mão-de-obra que se ganha com a fuga da escola para trabalhar a terra (cf. Iturra, 1990a).

A questão da autonomia do projecto individual e a capacidade de inverter ou mudar a reprodução cultural do grupo de partida joga-se também muito com factos e contextos que são idiossincráticos, que vão surgindo no caminho enquanto se caminha¹² — por um lado; e por outro, com a persistência e a reflexividade de cada indivíduo para perverter ou não o que lhe aparece traçado pela família.

¹² A frase é inspirada pelo célebre lema do poeta António Machado: *"Caminhante não há caminho! O caminho faz-se ao caminhar!"*.

Parece-me que esta capacidade de reflexividade e persistência pode ser também ela idiossincrática mas também culturalmente construída nas interações sociais que cada membro de um grupo vai tendo com os seus pares bem como com os membros de outros grupos. É por isso que em meu entender, o individual é uma abstracção na medida em que os sujeitos, as entidades biológicas portadoras de cultura, são pessoas com uma identidade própria, mas uma identidade decalcada e/ou integrada de vários modelos, bem como construída na interacção com outros seres, produtos culturais e também produtores de cultura, quer dizer, produtores de produtores¹³.

É claro que num grupo social em que a ênfase colocada na construção cultural dos sujeitos é ténue, o actor social pode agir mais facilmente com objectivos predeterminados — o seu próprio projecto. Estamos mais próximos do projecto individual no rigor da palavra. Mas, o eu pessoal, além de individual é também colectivo, como acabei de dizer mais atrás. O eu é portanto também um nós. Sem assumirmos esta concepção da dialéctica indivíduo/cultura, não é fácil o diálogo entre os psicólogos e os cientistas sociais. A comunicação só existirá entre estas ciências se efectivamente assumirmos o indivíduo como construído culturalmente, como “terceiro instruído”¹⁴ e mais dimensões acrescidas e integradas no agente empírico — a unidade biológica.

A meu ver, torna-se portanto difícil conceber um projecto individual literalmente falando. Só em termos de modelo, oposto a outros onde o

peso do holismo social é bem mais marcante: *“logo, a possibilidade da existência de projectos individuais está vinculada a como, em contextos sócio-culturais específicos, se lida com a ambiguidade fragmentação — totalização”* (Velho, 1987:26). Portanto, e retomando uma vez mais Gilberto Velho, *“reconhece-se não existir um projecto individual «puro» sem referência ao outro ou ao social. Os projectos são elaborados e construídos em função de experiências sócio-culturais, de um código, de vivências e inter-acções interpretadas”* (Ibidem).

Portanto, o projecto pessoal, seja de um professor ou de qualquer outro profissional, não é exclusivamente um fenómeno interno e subjectivo. Há na conjuntura histórica e cultural todo um campo de possibilidades e alternativas onde ele é construído. Claro que há muito também de subjectivo nesse fenómeno uma vez que o sonho, a fantasia e a utopia estão tantas vezes associados ao projecto de cada um e acabam por ser fundamentais na dinâmica das culturas e dos próprios projectos pessoais e sociais, na medida em que traçam etapas e ideais tipo para o devir. Em termos de projecto, antecipam o futuro.

Claro que os projectos também não são fixos; mudam. Os projectos alimentam-se da cultura de um ou mais contextos, mas têm de fazer sentido, pelo que têm que ser dinâmicos; transformam-se e adequam-se em função dos outros e das conjunturas que os sujeitos atravessam.

Por outro lado, quanto mais complexa for a sociedade¹⁵, mais caminhos há para o

¹³ O conceito de produtor de produtores é de Raul Iturra (1991).

¹⁴ O conceito é de Michel Serres, 1993.

¹⁵ Quero dizer quanto mais heterogénea for a sociedade culturalmente.

caminhante optar. As orientações de vida tornam-se mais ambíguas e os sujeitos mais inseguros perante a diversidade. A insegurança é ainda tanto maior quando se trata de identidades e personalidades socializadas em pensamento essencialmente normativo e redutor das arbitrariedades.

No caso dos professores aqui estudados, quanto mais diversificados são os mundos culturais que atravessam, maior é a probabilidade, por um lado, de surgirem conflitos na sua mente, em consequência da dificuldade que há por vezes em construir um projecto que integre e interpenetre estas variadas esferas da vida social que atravessam nas suas trajectórias biográficas e que lhes constróem os gostos e as formas de pensar. Por outro lado, também, maior e mais alargada é a visão dos mundos culturais que coexistem na contemporaneidade, mais relativizado é o etnocentrismo e mais multicultural é o próprio eu de cada professor. O eu que, se o sujeito conseguir criar pontes e continuidades entre essas partes, faz dele um eu mais translocal (Fortuna, 1991), mais transcultural, mais total (Sousa Santos, 1992 e 1995) e mais cidadão da conhecida metáfora aldeia global, com uma identidade mais intercultural e multi-terceira — instruída. Ou ainda, de acordo com Giddens (1994), o *self* torna-se num projecto reflexivo:

As transições nas vidas dos indivíduos sempre exigiram reorganizações psíquicas, algo que era frequentemente ritualizado nas culturas tradicionais sobre a forma de rites de passage. Mas nessas culturas, em que as coisas permaneciam mais ou menos iguais de geração para geração ao nível do colectivo, a identidade mudada era claramente delimitada — como quando um indivíduo passava da adolescência para o estado adulto. Nos contextos da modernidade, em contraste, o self alterado tem de ser explorado e construído como parte de

um processo reflexivo de ligação entre a mudança pessoal e a mudança social (Giddens, 1994: 29).

[...] Quanto mais a tradição perde a sua influência, e quanto mais a vida diária é reconstituída em termos do jogo dialéctico entre o local e o global, tanto mais os indivíduos são forçados a negociarem escolhas de estilos de vida de entre uma diversidade de opções (Idem: 4)

Ainda sobre a importância da densidade das relações sociais e da diversidade dos contextos culturais com que se comunica, na construção de um eu mais aberto ao outro e portanto à comunicação intercultural, Gilberto Velho recobre esta ideia de uma forma também particularmente interessante:

[...] Quanto mais exposto estiver o actor a experiências diversificadas, quanto mais tiver de dar conta de ethos e visões do mundo contrastantes, quanto menos fechada for a sua rede de relações ao nível do seu quotidiano, mais marcada será a sua autopercepção de individualidade singular. Por sua vez, a essa consciência da individualidade — fabricada dentro de uma experiência cultural específica — corresponderá uma maior elaboração de um projecto (Velho, 1987: 32).

Corresponderá, com grande probabilidade, à construção dum eu pessoal, social e profissional menos etnocêntrico, mais reflexivo, com uma mente mais relativizada e talvez também mais utópica e criativa no sentido da construção de projectos pessoais e culturais aos quais submete dialecticamente o seu viver. Viver esse que tentei captar e entender nos nove professores que estudei e cujas vidas, práticas e representações sociais aqui aflorei.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, HELENA

1994. "As professoras primárias e as suas histórias de vida: das origens aos primeiros anos de vida profissional", *Educação, Sociedade & Culturas* nº 3, Porto: Afrontamento.

BOUTINET, JEAN - PIERRE

1992. *Antropologie du Projet*. Paris: PUF.

CARVALHO, Adalberto Dias de

1992. *A Educação como Projecto Antropológico*, Porto: edições Afrontamento.

FORTUNA, Carlos

1991. "Nem cila nem caribdis: somos todos translocais" in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 32.

GIDDENS, Anthony

1994. *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras: Celta.

GODINHO, Vitorino Magalhães

1978. *Para a Renovação da Política Nacional*, Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

GOODY, J.

1987. *A Lógica da Escrita na Organização da Sociedade*, Lisboa: Edições 70.

ITURRA, Raul

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

ITURRA, Raul

- 1990b *A Construção do Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.

ITURRA, Raul

1996. "Gosto de ti por seres mulher. Ensaio de Antropologia da Educação", in Iturra, Raul (org). *O Saber das Crianças*, Setúbal: ICE.

KELCHTERMANS, Geert

1995. "A utilização de biografias na formação de professores" in revista *Aprender*, 18.

MOITA, Maria da Conceição

1992. "Percursos de Formação e Trans-Formação" in NÓVOA, António (Org.), *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.

SANTOS, Boaventura S.

1992. *Introdução a Uma Ciência Pós-moderna*, Porto: Ed. Afrontamento.

SANTOS, Boaventura S.

1995. *Pela Mão de Alice — O Social e o Político na Pós-modernidade*, Lisboa: Ed. Afrontamento.

SARTRE, Jean-Paul

1943. *L'Être et le Néant*, Paris: Gallimard.

SARTRE, Jean-Paul

1960. *Critique de la Raison Dialectique*, Paris: Gallimard.

SCHUTZ, Jean-Paul

1960. *Critique de la Raison Dialectique*, Paris: Gallimard.

SERRES, Michel

1993. *O Terceiro Instruído*, Lisboa: Instituto Piaget.

SIKES, P., MEASOR, L. e WOODS, P.

1985. *Teacher Careers. Crises and Continuities*, London — Philadelphia: Falmer.

VELHO, Gilberto

1987. *Individualismo e Cultura, Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

VIEIRA, Ricardo

1992. *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Escher.