

Identidades reconstruídas: O caso dos professores com mobilidade social ascendente

*Ricardo Vieira*¹

Resumo

Toda a aprendizagem leva à transformação da pessoa. Por sua vez, essa transformação/metamorfose constrói/reconstrói a identidade pessoal da infância à adultez.

Também no ensino-aprendizagem o professor/educador terá de ser capaz de se transformar por forma a poder estar com o outro (o outro aluno, a outra família, a outra comunidade). Só assim poderá haver aprendizagem.

Mais que estrutura acabada, o professor é um processo em contínua metamorfose cognitiva que deverá ser capaz de ajudar o educando a estruturar-se através dos mapas culturais e cognitivos que vive/atravessa ao longo da sua história de vida.

Ao longo da sua vida, o aluno e o professor acabam por atravessar uma multiplicidade de culturas, códigos linguísticos, mais restritos, mais elaborados, mais locais, mais globais, crenças, valores, saberes, etc., que levam à sua reconstrução identitária e à criação de determinado perfil/modelo de ser aluno e professor.

No caso dos professores em mobilidade social ascendente, este processo de transformação é por vezes violento e origina o que designo de transfusão cultural. Contudo, parece construir também alguns educadores e professores capazes de fazer pontes cognitivas e atitudinais, para os seus educandos, que liguem os saberes locais e globais.

Com base num extracto autobiográfico, discute-se o mestiço cultural emergente que pode ter várias matizes: o monocultural; o bilingue cultural (ou o multicultural); o Híbrido; e o Intercultural.

Alerta-se também para as alterações que uma metodologia de trabalho auto reflexivo pode desencadear na visão do mundo de professores e educadores em formação contínua.

1. Convívio entre diferentes

Com as pesquisas que realizei, centradas em entrevistas em profundidade, e em autobiografias, interiorizei, bem mais fundo, que não há, por um lado, as culturas mais puras e, por outro, as mais híbridas. Todas as culturas acabam de alguma forma por ser mestiças. E as pessoas também. Parafraseando Miguel Vale de Almeida, "*sou muito português: há qualquer coisa de judeu, qualquer coisa de berbere ou de árabe, se calhar qualquer coisa de africano*" (2001). E, já agora, convém reforçar, nada disto é estático. Toda esta dinâmica que se observa nos processos culturais levou inclusivamente que alguns autores chegassem a sugerir o abandono da noção de cultura em antropologia e a propor a sua substituição pelo de culturação, que é mais processual e próximo do que se passa com o encontro quotidiano entre diferentes pessoas portadoras de diferentes culturas (Cf. Cucho, 1999).

Quer para o educando quer para o educador, o processo identitário pode originar um mestiço cultural com várias matizes: O bilingue cultural (ou o multicultural); O híbrido; e o intercultural. Ou, ainda, o processo identitário pode cair em "ideais-tipo" extremos: Criação de trânsfugas interculturais ou trânsfugas oblatos (Vieira, 1999 a e b). Os primeiros têm normalmente uma mobilidade social ascendente, que os leva ao convívio com outros códigos culturais bem diferentes dos da cultura de origem e que os torna capazes de habitar um e outro mundo (o da partida e o da chegada)² ou os torna mesmo numa terceira dimensão - o

¹ Antropólogo e sociólogo. Professor Coordenador: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Leiria

² Exemplo das pessoas bilingues, biculturais, multiculturais

eu intercultural³ que não rejeita liminarmente a cultura de origem nem idolatra a cultura de chegada. Os segundos, os trânsfugas oblatos⁴ são também normalmente sujeitos a processos de aculturação com os códigos dominantes e de tal maneira sonham com a pertença aos mesmos que, pragmaticamente (Camilleri, 1989), se identificam com os mesmos, fingindo serem exclusivamente produtos dessa cultura.

O bilinguismo cultural permite um certo sucesso na sociedade global e, ao mesmo tempo, permite usar das vantagens de uma identidade étnica que dá um sentimento de segurança e de diferenciação relativamente ao exterior. Há neste sujeitos uma *metamorfose* da identidade consoante se encontram dentro ou fora de cada um dos contextos. Há como que uma vida dupla. Há um modo de ser duplo. Contudo, não se trata necessariamente de uma estratégia defensiva (Magalhães, 2001). *“É necessário sublinhar que o hibridismo é essencialmente um recurso estratégico dos egos na construção dos seus sentidos (Magalhães, 2001: 315)*

Entre os bilingues, culturalmente falando, a norma linguística é substituída localmente por expressões idiomáticas e regionalismos que o habitante da povoação mais próxima é incapaz de entender (Trindade, 2003).

O fenómeno do bilinguismo e da multiculturalidade cultural, caracterizado pela alternância entre uma identidade étnica e/ou local e uma identidade nacional de cultura dominante, pode assumir uma grande variedade de expressões.

A este propósito, da viagem cognitiva entre diferentes mundos culturais, Michel Serres fala de *terceiros instruídos*:

«Nado canhoto, aprende a servir-se da mão direita; permanecendo esquerdino, renasce destro pela convergência das duas direcções e hemisférios. Nascido gascão, torna-se francês através da educação, ou seja: mestiço. E sendo gascão em francês pode tornar-se em espanhol, italiano, inglês ou alemão, se aprende uma nova língua e cultura, guardando porém a de origem. (Serres, 1993: 19 e contracapa).

«[...] A aculturação não produz necessariamente seres híbridos, inadaptados e infelizes» (Cuche, 1999: 6). A pessoa bilingue, a pessoa multicultural, aquela que joga perfeitamente de alma e coração em dois clubes pode fazê-lo com a melhor das performances. Pode conseguir jogar bem nos dois tabuleiros culturais.

Por seu lado, os híbridos, esses identificam-se com um pouco de tudo e com quase nada. Têm crises de identidade, “perdem as raízes”, “estão desenraizados” como costuma dizer-se.

É assim que o conceito de bilingue, o multicultural, surge como diferente do de híbrido ou mestiço cultural. As minorias com forte identificação étnica, ou os grupos sociais sujeitos a alguma forma de discriminação ou perseguição, conseguem viver localmente. Por vezes, guetizam-se para preservar a cultura herdada, como defesa da cultura exterior e, quando preciso, são também capazes de falar o código cultural mais global e legitimado pela cultura hegemónica do Estado.

Os interculturais são também mestiços. Mas não são necessariamente divididos interiormente. Resultam fundamentalmente de uma autoconstrução reflexiva, que integra dimensões de várias culturas, da de partida e da do grupo social dominante ao qual passam a pertencer, com pesos e medidas quase ao gosto de cada um. Por isso são uma nova dimensão, um sincretismo cultural, uma nova criação, um novo espírito cultural, uma nova atitude. O intercultural é, no fundo uma atitude, um espírito:

³ O Intercultural surge aqui como um síntese, como uma nova dimensão resultante da apropriação por parte do sujeitos das dimensões que das culturas que atravessa quer para si.

⁴ Ou, simplesmente, oblatos como designo noutros textos.

Aprender: tornar grandes os outros e a si mesmo. Criação e mestiçagem. A terceira pessoa é o espírito e este é o manto de Arlequim, matizado e colorido de diversidades e alteridades. O mestiço aqui, chama-se terceiro instruído» (Serres, 1993: 19 e contracapa).

2. Estratégias e metamorfoses identitárias

O conceito de «*princípio de corte*», nomenclatura fundamental no pensamento de Roger Bastide, dá conta de um aspecto essencial da personalidade das pessoas em processo de aculturação e das que têm que viver vários contextos por vezes incompatíveis de acordo com determinada ética exterior.

A propósito do universo religioso afro-brasileiro, Bastide refere o exemplo dos negros, fervorosos adeptos do Candomblé, que sabem também fazer uso de uma racionalidade económica moderna, segundo uma lógica de compartimentos estanques numa sociedade pluricultural.

«[...] O afro-brasileiro escapa pelo princípio de corte à desgraça da marginalidade (psíquica). O que por vezes se denuncia como sendo a duplicidade do negro é o sinal da sua máxima sinceridade; se joga em dois tabuleiros, é porque há de facto dois tabuleiros». Assim, «Se a marginalidade cultural não se transforma em marginalidade psicológica, é graças ao princípio de corte. Não é assim o indivíduo que fica «cortado em dois» contra a sua vontade, é ele que introduz corte entre os seus diferentes cometimentos »

«O princípio de corte pode também agir ao nível das «formas» inconscientes do psiquismo, quer dizer, das estruturas perceptivas, mnemónicas, lógicas e afectivas.

Podem deste modo aparecer «cortes que fazem com que a inteligência possa ser já ocidentalizada enquanto a afectividade permanece indígena ou vice-versa» (Bastide, 1970, cit. in Cuche, 1999: 96).

O princípio de corte, ao contrário da posição dos culturalistas, muito monocultural, permite pensar a descontinuidade cultural e a dinâmica da identidade. Simultaneamente, é um mecanismo de defesa da identidade cultural por parte de grupos minoritários. O caso dos imigrantes africanos muçulmanos que trabalham nos matadouros de suínos em França é um dos exemplos que Bastide (1955) dá a propósito desse corte que subjectivamente é um recurso usado pelo modelo bilingue, bicultural e multicultural que tenho discutido.

3. A transfusão cultural e o bilinguismo cultural

Em Portugal, o bilinguismo cultural foi-se evidenciando com o acesso a uma escolaridade mais prolongada por parte dos alunos provenientes de classes mais desfavorecidas cujos ascendentes apenas manipulavam os códigos locais (Trindade, 2003). A escola veio a fornecer-lhes o código linguístico, corporal, as competências e os saberes nacionais (Iturra, 1990 a e b) e globais que lhes permitem aproveitar as oportunidades criadas com a emergência de novos lugares profissionais, entre os quais os resultantes da escolaridade obrigatória e da massificação do ensino. Muitos bilingues, muitos cidadãos multiculturais, no sentido aqui empregue, vieram a tornar-se, por essa via, professores e educadores.

Há, no entanto um grande número de indivíduos que, fazendo parte da mesma geração e dos mesmos contextos de partida, não se comporta como bilingues culturais. O processo identitário segue outros rumos. O mau aproveitamento escolar e a “fuga à escola para trabalhar a terra” (Iturra, 1990 a) conduzem a uma entrada precoce no mercado de trabalho, num trabalho essencialmente reprodutivo e de continuação da memória, e marca-os essencialmente com uma gramática atitudinal, linguística e cognitiva próxima da matriz

cultural de origem. Por isso mesmo, estes constituem o modelo que designo de monocultural do ponto de vista da cultura de partida.

São essencialmente estes que ficam herdeiros e continuadores de uma identidade local, à qual não podem escapar, e são eles que ainda exibem a mesma maneira de falar e de agir (Trindade, 2003)

Para estes, a sua pertença e identificação culturais não representam um recurso estratégico, mas uma fatalidade. Segundo Ulrich Beck (1992),

«a capacidade para cada um escolher, manter e justificar as suas próprias relações sociais e opções de vida não é a mesma em e para todos, ela é, «como qualquer sociólogo das classes sabe, uma capacidade aprendida que depende das origens familiares especiais. A conduta reflexiva da vida, o planeamento que cada um faz da sua biografia e das relações sociais, dá origem a uma nova desigualdade, a desigualdade no lidar com a insegurança e a reflexividade» (cit. in Magalhães, 2001: 302).

4. O professor como mediador cultural

Será possível ajudar os professores a ter outro olhar sobre a diversidade? Será possível ajudar a combater a cegueira cultural?

Qual o papel do professor no meio de alunos provenientes dos mais diversos contextos culturais e com as mais díspares histórias de vida que os motivam, constroem, etc.? Qual o papel do professor no meio, portanto, de toda esta mestiçagem cultural vivida pela pessoa do aluno? (Vieira, 1996). Não deverá o professor ser um mediador cultural capaz de ajudar os alunos não só a partirem culturalmente face à dimensão primordial mas também a não abandonarem a cultura de origem? Deverá o professor ajudar a construir o cidadão bilingue, multicultural, dividido mas eficaz em cada uma das esferas em que opera: a do lar e a da escola? Ou, antes, será possível viajar intelectualmente, cognitiva e conscientemente entre ambas as esferas quando se está em cada uma delas? Será possível construir o terceiro instruído como alguém que, do ponto de vista do ser não é nem monocultural nem multicultural, nem híbrido mas, antes, intercultural? Qual o papel do professor para a construção do sucesso para todos? homogeneizar? Apagar a memória cultural? Ou, antes, ajudar a construir a ponte entre as culturas atravessadas por cada aluno (Vieira, 1995)?

O papel do professor poderá ser o do agente capaz de fazer dos educandos sujeitos autónomos que saibam criar o seu “terceiro instruído” (o espírito) a partir das diferentes peças do puzzle cultural que constitui a sua experiência diversificada culturalmente.

E, para isso, a minha proposta é a duma pedagogia socioantropológica e intercultural.

Há professores cuja história de vida os construiu como trânsfugas interculturais (Vieira, 1999 a, b e c) que poderão estar, à partida, mais sensibilizados para tal prática. Pelo contrário, os oblatos (Vieira, 1999 a, b e c), os que rejeitam a cultura de partida, esses, apesar de terem tido uma trajectória multicultural, de terem habitado vários mapas culturais, caem mais bastas vezes em pedagogias monoculturais (Stoer, 1994, 1999). Não tiram proveito da sua própria experiência como recurso para a mediação cultural com os alunos.

Para mudar de estratégia o professor tem que tomar a seu cargo o querer transformar-se, metamorfosear-se. Cada professor deverá, em primeiro lugar, questionar-se sobre a posição que pretende ter sobre a alteridade. Depois tem de investir na formação para construir dispositivos pedagógicos que conjuntamente com uma nova sensibilidade e atitude lhe permitam romper com os preconceitos e com as práticas rotineiras.

Estas são algumas das muitas questões que uso e ousou discutir com os meus formandos: alunos quer da formação inicial, quer contínua ou pós-graduada, nas disciplinas que coordeno. Tenho procurado investir na avaliação como forma de autoformação; na reflexão autobiográfica como forma de consciencialização das práticas e, portanto, como autoconstrução. Tenho sensibilizado os formandos para o facto de também o professor ter de

se transformar para entender o outro, o aluno, um corpo biológico socializado e enculturado com determinada cultura, a inicial, mas que tem que, entretanto, optar entre as várias vias que a vida lhe concede e (re)vestir-se com os outros códigos culturais que vem a querer integrar no seu *self*.

Tenho, pois, procurado estimular a reflexão autobiográfica como via para a (auto)formação (Nóvoa, 1988).

5. Percurso de professor em mobilidade social ascendente

Claro que a dimensão comparativa, a possibilidade de aqui vos dar vários exemplos de como professores em mobilidade social ascendente integraram ou não a diversidade cultural no seu eu, seria o ideal. Acontece que o espaço está limitado e, se ganhava pela comparação, perdia, certamente, na riqueza dos dados. Opto, vencido mas não convencido, em vos dar extractos do testemunho de apenas um professor do 1.º ciclo do ensino básico que me ofereceu a sua autoreflexão biográfica. O João⁵ fala-nos da cultura de origem, do trabalho infantil a que foi submetido, da emergência do projecto de querer ser professor, dos vários obstáculos à sua prossecução, e do seu olhar actual sobre o que deve ser um professor que trabalha com crianças diferentes a vários níveis. Os dados falam por si.

Depoimento autobiográfico

“Apesar de viverem apenas do fruto do seu trabalho, [...] os meus pais tendiam a valorizar Padrões Culturais diferentes dos seus, atribuindo um grande valor à Instrução e à Formação/Cultura Académica, sonhando com a Aculturação sobretudo do filho, já que a filha, no contexto da época, década de sessenta do século XX, não teria qualquer oportunidade. Esta atitude suscitou, por parte de alguns familiares mais idosos, tal como os meus avós paternos, alguma rejeição ao que, quanto a eles, não tinha qualquer benefício para efeitos futuros, já que o valor atribuído à escolarização era quase nulo e o trabalho manual era o que sustentava a família. [...]

Mais tarde, a minha avó paterna colaborou comigo em situações de abstenção escolar, que me valeram umas “sovas” valentes por parte do meu pai, convidando-me a ajudá-la em trabalhos de campo, o que me era muito fácil, já que o percurso para a escola se fazia pelo caminho que levava, exactamente, à casa da minha avó.

A atitude dos meus pais, ou melhor, do meu pai, foi muito influenciada pelo seu Patrão, que tinha “mandado estudar” duas filhas, que eram “doutoras”, e que, quando ajudavam o pai e a mãe na taberna, outra das actividades para além da empresa de camionagem, tinham um porte senhoril a que o meu pai atribuía um grande valor.

Penso que, além desta influência, o meu pai tinha da sua meninice a recordação de um dos seus tios mais velhos, professor, ou melhor, mestre escola [...].

Os meus pais sempre me influenciaram, desde que me lembro, a prosseguir os estudos, falando muitas vezes no meu tio-avó professor, fazendo bastantes esforços para que tal acontecesse, embora eu vivesse entre uma dualidade de influências (pais/avó e tios).

Recordo-me que, desde muito novo gostava de contar histórias “aos meus alunos”, os meus primos e vizinhos, um tudo-nada mais novos do que eu. Construíamos castelos, éramos guerreiros prontos para todo o tipo de aventuras fantasiosas. Recordo-me, ainda, que era o líder incontestado e um professor “rigoroso” que utilizava neles a “menina dos cinco olhos” sempre que era preciso. Não tendo papel nem lápis, utilizávamos bocados de calcário branco, como se fosse giz, para escrever em todo o lado, incluindo nas paredes dos vizinhos, o que nos levava a recebermos a “paga” do nosso interesse pela escrita, através de umas valentes palmadas, com a recomendação de que para a próxima seria pior. Mas isso só nos desmotivava na altura, porque no dia seguinte voltávamos a fazer o mesmo.

⁵ Nome fictício

Penso que sempre gostei de escrever e, ainda hoje, estou mais à vontade para transmitir por escrito as minhas ideias.

Recordo-me que, mais tarde, foi durante uma experiência bastante penosa e extenuante, para mim, que me decidi a não ser trabalhador braçal. O meu pai, depois de muitos esforços a “tirar” a carta de condução e a amealhar algum dinheiro, conseguiu estabelecer-se por conta própria, comprando uma camioneta muito velha. Nos primeiros tempos, teria eu uns nove ou dez anos, ele não tinha dinheiro para pagar, a tempo inteiro, a empregados. Assim, fui voluntário “à força” para servir de ajudante de camionista. Não existiam os meios que existem hoje para “carregar” as camionetas. Era tudo feito à custa do “músculo”, o que significa que, ao fim de um dia de trabalho, já nem me apetecia comer nem beber, mas apenas dormir. Durante as minhas férias, quer no Natal, quer na Páscoa, quer nas “Férias Grandes”, a minha actividade repetiu-se: carregar a camioneta, com uma pá, de areia para a construção civil; carregar sacos de cimento às costas; carregar tijolos, até ficar com os dedos em sangue; carregar o moliço, com uma forquilha... Não! Já não aguentava mais...

Foi nesta época que decidi ser outra coisa que não trabalhador braçal. Dentro das profissões que me eram mais familiares – ao princípio gostava de ser piloto-aviador e, mais tarde, antes de ser professor, fui como voluntário para a Força Aérea -, não só pela influência do meu pai relativa ao seu tio professor, mas também do meu próprio professor do ensino primário, resolvi que queria “ir” para Professor.

A minha mãe [...] transmitiu-me valores religiosos e cristãos, muitas vezes “obrigando-me” a ir à Catequese, havendo, até, uma altura em que me falou que gostava que eu fosse padre. Rejeitei logo a ideia, porque os meus amigos me tinham dito que para ser padre tinha de ser castrado (“capado”, como se dizia na minha terra), associando eu este termo ao que via fazer aos porcos que existiam lá em casa. No entanto, os valores da amizade, do respeito pelo próximo, da solidariedade transmitidos não só pela minha mãe, mas, de certo modo (não o melhor, penso), também, pela Catequese e pela Escola, têm-me acompanhado, depois de feita a minha interpretação e triagem enquanto adulto, pela vida fora.

O meu professor, familiar afastado do meu pai, primo em quarto ou quinto grau, como todos os professores da época era muito exigente, rigoroso e autoritário. [...]. No entanto, este professor tinha algumas qualidades que ainda hoje recordo e constato como me influenciaram: tocava violino, que levava aos Sábados – nessa altura havia aulas aos Sábados, de manhã -, deliciando-me eu ao ouvir aquele estranho instrumento; apesar da sua rigidez de gestos e atitudes, era, reconheço-o hoje, muito justo na sua actuação com os alunos, apesar de não deixar de utilizar a “régua” sempre que entendia por necessário; preparou-me, assim como aos outros, para sermos “bons alunos” no Liceu ou na Escola Comercial e Industrial. [...]

Os livros que utilizei eram, na maior parte das vezes, emprestados por conhecidos que se encontravam em anos posteriores. De recordar que os livros eram “únicos” para os vários anos de escolaridade.

Como não existia biblioteca e rareavam os livros, apenas tinham sucesso os alunos que tinham acesso a determinadas fontes de saber, tive de “despir” a minha própria cultura e vestir uma “pele” alheia [...]. Tive de adoptar uma cultura socialmente dominante sem possibilidade de fazer a “troca” entre a minha e outras culturas.

“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.” (Vieira, 1999b: 105)

O que a escola me propunha e exigia não tinha para mim qualquer significado em termos de utilidade e de interesse.

Foi nesta altura que, profundamente desmotivado, senti uma imensa vontade de abandonar a escola, de ir trabalhar, como já faziam alguns dos meus amigos. Dei disto

conhecimento ao meu pai, que além de surpreendido ficou muito aborrecido, pediu-me para pensar melhor, estimulando-me o pensamento fazendo-me pensar duas e três vezes.

[...] Prometeu-me o meu pai, apesar do agravamento que iriam sofrer as “finanças” da família, que me iria tentar matricular num colégio semi-particular [...]

Nesse colégio, onde andavam alguns dos meus melhores amigos, senti-me “como em casa” e as minhas notas foram sempre razoavelmente boas.

É aqui que o meu pai muda de ideias e pretende que eu seja médico ou engenheiro.

Insisti com o meu pai que o que realmente eu queria era ser Professor.

O meu pai não ficou muito feliz com esta ideia, preferia que eu fosse médico ou engenheiro, porque, na sua opinião, Professor não era uma profissão tão dignificante como aquelas. Mas a decisão era minha, bem assim como o meu futuro [...]

Terminei o quinto ano do Liceu – actual nono ano – e é nessa altura que acontece algo que me leva a abandonar o lar e a arranjar trabalho como estivador na CP.

[...] No ano seguinte propus-me como voluntário para a Força Aérea para tentar concretizar um antigo sonho meu – ser piloto-aviador. Mas, não fui aprovado devido a um pequeno problema dentário.

Dois anos depois de ter saído de casa, arranjei emprego como músico numa “boite” e, trabalhando de noite, continuei os estudos de dia – nessa altura não havia estudos nocturnos -. Matriculei-me no sexto ano do Liceu, actual décimo ano, mas, entretanto, alguém me disse que podia matricular-me no Magistério Primário. Anulei a matrícula no sexto ano e candidatei-me à Escola do Magistério Primário de Coimbra. Entrei com uma boa nota. Gostei do tipo de matérias aqui leccionadas, e, ao longo do curso ia tendo cada vez mais a consciência de que estava no caminho certo.

Infelizmente ainda não era agora que iria conseguir atingir o meu objectivo. Estamos no ano lectivo 1969/70. A guerra no Ultramar, devido a uma maior actividade das forças de libertação, recrudesce, sobretudo em Angola. Sou recrutado exactamente neste ano lectivo para o dia dezassete de Julho de 1970. Acabo as aulas e o primeiro ano do Magistério num Sábado, dia 15 de Julho, e no dia dezassete apresento-me no quartel das Caldas da Rainha para assentar praça. Depois de várias peripécias, de entre elas a comissão de dois anos – que foram quase dois anos e meio - em Angola, regresssei à Metrópole, sem qualquer vontade de prosseguir os estudos. Entretanto tinha feito um primeiro casamento – que durou pouco – e já tinha um filho, o que agravou mais a minha situação económica. Pensei que nunca mais iria ser Professor.

Faço um contrato de seis meses no Exército, com a intenção de entrar na Academia Militar, na intenção de aí prosseguir estudos. Acontece o 25 de Abril e como me encontro a comandar um pelotão de operacionais, a pedido de um capitão pára-quedista meu amigo, colaboro nas operações e, juntamente com os restantes pelotões do R.I. 10 de Aveiro, depois de várias peripécias, chegamos a Lisboa. Foi um momento marcante na minha vida, do qual guardo gratas recordações.

[...] Sem emprego fixo, tenho de voltar às minhas antigas lides musicais, que na realidade nunca deixei totalmente, e começo a trabalhar numa “boite”. Ao mesmo tempo decido prosseguir os estudos e matriculo-me na Escola do Magistério de Aveiro, no segundo ano do curso, no ano lectivo de 1975/76 – o curso era ainda de dois anos.

Apesar da vida agitada que levava, completei o curso nesse mesmo ano lectivo com quinze valores.

No ano seguinte não tive colocação e a vida em família foi-se degradando até acabar na separação e num posterior divórcio.

“A Identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A Identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” (Nóvoa, 1992:16)

No ano lectivo seguinte, em Fevereiro fui colocado na Ilha da Madeira. Não queria ir, mas fui ameaçado de retaliações na carreira se não aceitasse.

Aceitei, embora contrariado. Nesse ano aprendi que, apesar de estar em Portugal/Madeira há sempre algo de novo a aprender. É que um processo de aprendizagem leva a alterações de Identidade Pessoal.

Mas ali não era o meu lugar. Os condicionalismos impostos pelo isolamento, pelo meio circundante, pela falta de convívio com outros professores, pela falta de materiais, pelas directrizes do governo regional, limitavam a minha acção enquanto professor. Ser Professor, na minha opinião, não passa apenas pela criação de um clima de empatia com os alunos, não passava apenas pela definição de objectivos pré-definidos – Veículo de Saber Nacional -.

[...] A partir daí foi um deambular por várias escolas de vários distritos, por períodos muito curtos, em substituições de professores que se encontravam de atestado médico ou em licença de parto. Foi um período conturbado e inseguro na minha vida profissional.

[...] Embora pretendesse regressar à terra onde nasci, na realidade, isso até agora nunca chegou a acontecer.

Foi aqui [...] que cresci enquanto Professor. Foi aqui que cresci enquanto profissional.

Durante estes vinte e cinco anos em [...], foram muitas as aprendizagens, foram muitas as trocas de saberes, criei hábitos de interajuda, troquei conhecimentos enfim, despoletaram-se todo um conjunto de valores profissionais e pessoais que mobilizaram estratégias e atitudes consequentes que marcaram toda uma etapa na construção do meu Percurso Identitário.

Optei, desde 1980/1981 pela Educação e Ensino Especial, trabalhando com crianças e jovens portadores de vários tipos de deficiência.

“É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 1992: 9)

É por isso que, ao longo de todos estes anos tenho procurado crescer estar actualizado, estar aberto às mudanças...

Ao fazer uma reflexão autocrítica, ao conversar e trocar opiniões com outros colegas professores e tendo consciência de que este é um assunto sensível que pode prestar-se a várias interpretações, julgo estar à vontade para dizer que [...] desde o primeiro ano que leccionei, sempre me deparei com uma vasta Diversidade Cultural: crianças de outras cores e “raças” (não gosto muito deste termo); crianças do meio rural; crianças do meio citadino; crianças dos subúrbios urbanos ou semi-urbanos; crianças oriundas de meios fabris; crianças portadoras de vários tipos e graus de deficiência; crianças com dificuldades específicas de aprendizagem; enfim, todo um Arco-Íris de Culturas com as suas diferenças de culturas, de handicaps, de dons...

Para além do reconhecer, sempre tentei conhecer melhor os meus alunos, pois entendo que só conhecendo valores, vivências, saberes, problemas, é possível propor situações adequadas de Ensino/Aprendizagem, no meu entender, muitas delas construídas através das vivências do seu dia a dia, em conjunto com as do meu dia a dia, do meu passado, pois não renego a minha história de vida, a minha origem, as culturas e mentalidades que atravessei, tendo-as eu sempre tomado em consideração e “trabalhado” na sala de aula e fora dela. [...]

[...] Parar para reflectir, sobre nós próprios, sobre a construção da nossa Identidade não é tarefa fácil. Mexe com sentimentos, emoções, vivências, com lembranças, algumas que confortavelmente recordamos, outras que preferíamos banir definitivamente do campo consciente da nossa memória.

Porém, é na reflexão, no permanente reencontro com este manancial de vivências pessoais e profissionais que vamos alicerçando e construindo a nossa Identidade, que vamos crescendo...”

Penso estarmos perante um trânsito intercultural, com momentos de biculturalidade como estratégia de sobrevivência social (Cf. Camilleri, 1989). O João não é igual aos seus pares de infância que não partiram nem cognitivamente nem geograficamente. Nem tão pouco é semelhante aos professores que viveram uma trajetória social estável, em contextos culturalmente pouco diferenciados. O João poderia ter rejeitado a cultura de origem que tanto o fez sofrer. Não é, pois, de modo algum, o oblativo de que falamos de início.

O João parece ter aprendido na vida, e na reflexão que faz/fez dela, a ter um olhar plural sobre o mundo, sobre as crianças, sobre os alunos, sobre as famílias (Silva, 1996; Cortesão, 1996) e a ver a diferença cultural como potencial pedagógico e não como handicap. A sua própria experiência biográfica serve-lhe para contextualizar as aprendizagens que hoje promove com os alunos. A sua memória cultural permite-lhe entrar no mundo dos alunos, estabelecer empatias e construir pedagogias diferenciadas e interculturais (Cortesão, 1996; Cotrim, 1995).

A sua trajetória social e a sua mobilidade social ascendente deram-lhe um olhar étnico (Vieira, 1995) sobre os mundos culturais com que interage hoje a partir de cada aluno que tem pela frente, alunos que procura entender idiossincraticamente na identidade pessoal que respeita e ajuda a construir/reconstruir.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Miguel Vale de (2001), “raça de palavra” entrevista publicada no Notícias Magazine, *Diário de Notícias* n.º 48151 de 21 de Janeiro.
- BASTIDE, Roger (1955), “Le principe de coupure et le comportement afro-brésilien”, *Anais do XXXL Congresso Internacional de Americanistas*, São Paulo, Vol. 1, pp. 493-503.
- CAMILLERI, Carmel (1989), “La culture et l'identité culturelle: champ national et devenir”, in CAMILLERI, Carmel et al. (Org.). *Chocs de Cultures*, Paris: L'Harmattan.
- CORTESÃO, Luíza e STOER, Stephen (1996), “A Interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte entre Culturas”, *Inovação*, Volume 9, N.º 1 e 2.
- COTRIM, Ana Maria (Coord.) (1995), *Educação Intercultural. Concepções e Práticas em Escolas Portuguesas*, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- CUCHE, Denys (1999), *A noção de cultura nas ciências sociais*, Lisboa: Fim de Século.
- Interculturalidade*, Porto: Edições Afrontamento.
- ITURRA, Raul (1990a), *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra Terra: Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raul (1990b), *A Construção do Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.
- MAGALHÃES, António (2001), “O Síndrome de Cassandra: Reflexividade, a Construção de Identidades Pessoais e a Escola”, in SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) *Transnacionalização da Educação*, Porto: Afrontamento.
- NÓVOA, António (Org.) (1992), *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs.) (1988), *O Método Auto(Biográfico) e a Formação*, Lisboa: Ministério da Saúde.
- SERRES, Michel (1993), *O Terceiro Instruído*, Lisboa: Instituto Piaget.

- SILVA, Pedro (1996), "Escola-Família, Uma Relação entre Culturas" in Luís Barbeiro e Ricardo Vieira (Orgs.) *A Criança, a Família e a Escola: Vamos Brincar? Vamos Aprender?* Leiria: Escola Superior de Educação, 21-30.
- STOER, Stephen R. (1994), "Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica" *Revista de Educação, Sociedade e Culturas*, 1.
- STOER, Stephen R. e CORTESÃO, Luíza (1999), *Levantando a Pedra, Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Porto: Edições Afrontamento, 13-36
- TRINDADE, José Maria (2003), *Educação, Identidade e Dinâmica Social - do mar como recurso ao mar dos discursos*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade de Educação e Diversidade Cultural, Porto: Universidade do Porto: FPCE.
- VIEIRA, Ricardo (1995), "Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural", *Educação, Sociedade e Culturas*, N.º 4, 127-147.
- VIEIRA, Ricardo (1996), "Histórias de Vida e Práticas Pedagógicas", in Luís Barbeiro e Ricardo Vieira. – Orgs., *Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas*, Leiria: ESEL.
- VIEIRA, Ricardo (1998), *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Fim de Século, 2.ª edição.
- VIEIRA, Ricardo (1999a), *Ser Igual, Ser Diferente: encruzilhadas da identidade*, Porto: Profedições.
- VIEIRA, Ricardo (1999b), *Histórias de Vida e Identidades. Professores e*
- VIEIRA, Ricardo (1999c), "A construção do homem: identidades e metamorfoses", *Educação & Comunicação*, Revista da Escola Superior de Educação de Leiria, pp. 39-52.