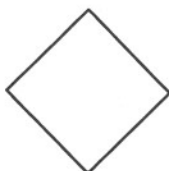


A construção do homem: identidades e metamorfoses*



Ricardo Vieira

1. Enquadramento

Este texto trata de uma temática globalizante, em primeiro lugar, em termos disciplinares, pois toca de perto não só as antropologias, as sociologias, as psicologias e as ciências da educação; em segundo lugar, porque propositadamente encerra várias problemáticas que eu quis integrar, ainda que correndo o risco de alguma superficialidade.

Muito embora os conceitos que atravessam o título sejam objecto de estudo de vários teóricos das Ciências Sociais e em particular da Antropologia, não trato neste texto exactamente o que alguns deles teorizaram. Não pretendo fazer rigorosamente uma reprodução teórica ou bibliográfica deles. Claro que tenho muitos desses autores presentes, sou eu próprio híbrido de muitos deles. Tenho por base não só leituras diversas sobre a problemática da construção das identidades, potencialidades do método biográfico, etc., bem como uma continuada pesquisa sobre histórias de vida e identidades profissionais. Mas é de teoria que eu próprio tenho vindo a construir a partir da minha investigação que trato aqui.

Formar professores, quer seja na formação inicial, quer seja na formação contínua ou especializada, e independentemente do grau de ensino, significa estar perante adultos com uma visão do mundo (da escola e da educação em particular) e com experiências acumuladas – uma identidade pessoal, social e cultural que não podem ser ignoradas. Por isso perspectivado aqui uma forma de investigação que procura descortinar como aprende o sujeito, como reestrutura

* Este texto corresponde *grosso modo* à lição que apresentei no âmbito do concurso de provas públicas para professor coordenador da Escola Superior de Educação de Leiria, departamento de Ciências Sociais, área científica de Antropologia, em 30 de Outubro de 1998.

os seus saberes e os seus valores em interacção com a formação, como se forma portanto o sujeito, e o que é a formação do ponto de vista do sujeito. E é assim que defendo um modelo alternativo de formação de professores, de cariz antropológico, e que passa essencialmente por uma autoreflexão biográfica, pelo estimular do método comparativo como forma de relativizar a conduta e as atitudes, base fundamental do pensamento reflexivo e, ainda, pela construção duma pedagogia intercultural.

Todas as pessoas, todos os grupos e todas as sociedades têm elas próprias a capacidade de tomar a seu cargo o seu próprio desenvolvimento pessoal e social, e de definir os seus próprios problemas e necessidades. As acções de formação conducentes ao desenvolvimento duma pessoa, ou mesmo duma comunidade, bem como à alteração de representações, só serão eficazes se suscitarem a participação activa dos actores nesse mesmo processo de intervenção simultaneamente pessoal e social, e simultaneamente de investigação de um objecto que é também ele próprio sujeito.

Com vista ao melhor desenvolvimento deste processo, é necessário introduzir a retroalimentação, difundindo os resultados da acção e da investigação entre os sujeitos sobre quem se actua. Dar *feedback* do andamento da formação, investigação e avaliação aos sujeitos é imperativo. Mas essa investigação/formação não é neutra. Ela é simultaneamente uma acção que modifica os sujeitos e o meio onde estes interagem. Por outro lado, esses agentes – os sujeitos – têm expectativas, representações e opiniões sobre a investigação e a acção. Não são pois um objecto mudo. É assim conveniente ter em conta o seu pensar e modo de ver. Mas o facto é que não há formação sem modificação, mesmo que parcial, dos sistemas de referência ou do modo de funcionamento. Por isso falo de metamorfose do processo identitário.

Este processo de formação/investigação, pode ser considerado como uma hetero e auto-formação para os sujeitos envolvidos, sendo o formador/ /investigador um mediador e animador. Como já dizia Dewey, há um século atrás, o conhecimento é exterior, mas o conhecer, o processo de conhecimento, esse é interior. Daí que qualquer mudança educativa apresentada do exterior, exterior ao micromundo cultural de cada escola e de cada pessoa que vive em cada professor, para ser assimilada, tenha que ocorrer em comparação com o próprio entendimento e processo de construção do seu Eu – a sua história de vida. A reflexão sobre esse processo, a auto-reflexão biográfica, é quanto a mim a via para o sujeito se compreender a si próprio – aceder à sua própria hermenêutica – e assimilar ou rejeitar a novidade duma forma argumentada e contextualizada. A opção pela utilização de histórias de vida, embora não de modo exclusivo, implica uma tomada de posição epistemológica tipo

hermenêutica. Trata-se de assumir uma postura interpretativa e fenomenológica, privilegiando os significados que o actor e aqueles que interagem com ele lhes atribuem. Aproximo-me assim de Max Weber que se recusa a falar de leis generalizáveis à complexidade das diversas singularidades sociais mas também de C. Geertz (1989 [1973]) para quem o conceito de cultura é essencialmente semiótico. O homem é um animal amarrado a teias de significados, que ele mesmo teceu, e assume a cultura como sendo essas teias e a sua análise. A antropologia não seria uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa à procura do significado (Geertz, 1989:15).

2. Os conceitos

Para além dos conceitos de identidade e de metamorfose, que são centrais no próprio título da lição, reutilizo os meus conceitos de oblato e trânsfuga, bem como o de terceiro instruído de Michel Serres, enquanto sinónimo do de terceiro homem de Ernest Gellner (1994). Considero que tanto o oblato como o trânsfuga são híbridos, mestiços culturalmente – neste sentido, multiculturais no processo de construção. Mas, o trânsfuga mostra a sua hibridez (“partindo da margem esquerda para atingir a direita, quando atinge esta última sabe que já habitou a primeira e não o esconde”), o oblato esconde-a; ou seja, na realidade é também um “terceiro Instruído”, mas não o mostra ser. Assume-se, em termos de atitude, como monocultural. Ao nível do explícito, manifesta só a chegada – a segunda cultura. O trânsfuga é um terceiro instruído que constrói pontes atitudinais e contextualizadoras entre as esferas culturais que atravessou. Manifesta assim o seu eu intercultural.

O conceito de intercultural, no sentido em que o utilizo, implica as noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. É evidente que o intercultural não está liberto dos discursos ideológicos, inspirados fundamentalmente numa ética humanista, que deseja um ideal de diálogo, de respeito pelas diferenças, de compreensão mútua, etc. Por isso, apesar de reivindicar uma pedagogia intercultural, procuro contudo evitar, na medida do possível, as atitudes normativas e situar-me mais nos processos de encontro intercultural, quer dizer, nos factos.

Entendo também que no contacto intercultural, o que se comunica não são verdadeiramente as identidades culturais nacionais ou locais mas antes as pessoas portadoras duma identidade cultural dinâmica, quiçá, a médio prazo objecto de metamorfose. Claro que o conceito de metamorfose deve ser usado com algum cuidado. Como refere Gilberto Velho, (1994:29) “*os indivíduos,*

mesmo nas passagens e trânsitos entre domínios e experiências mais diferenciadas, mantêm, em geral, uma identidade vinculada a grupos de referência implementada através de mecanismos socializadores básicos contrastivos, como família, etnia, região, vizinhança, religião, etc.”

A metamorfose que uso, permite, através do accionamento de códigos, associados aos mais diversos contextos, que os indivíduos estejam sempre permanentemente em construção. *“Os indivíduos modernos nascem e vivem dentro de culturas e tradições particulares, como os seus antepassados de todas as épocas e áreas geográficas. Mas, de um modo inédito, estão expostos, são afectados e vivenciam sistemas de valores diferenciados e heterogéneos. Existe uma mobilidade material e simbólica sem precedentes”* (Velho, 1994:39). Quer dizer, com a modernidade e o incremento das comunicações, o indivíduo fica cedo sujeito a contrastes culturais com a cultura de origem, o que origina metamorfoses culturais nos projectos individuais.

A identidade constrói-se por referência à alteridade, em relação ao outro que se percebe e nos dá a imagem de nós mesmos. A identidade e a alteridade constroem-se neste processo de interacção onde o indivíduo percorre o caminho entre o nós e o outro que vai descobrindo. O indivíduo acede à consciência de si, por diferenciação dos outros e assimilando a identidade do grupo que designa e identifica como seu (cf. Lévi-Strauss, 1974 e 1977).

A dialéctica identidade/alteridade é fecunda na produção de juízos e atitudes etnocêntricas. Os valores e modos de pensar que não são nossos, não nos parecem naturais. O contacto entre identidades levou em todas as épocas a que os povos classificassem a diferença humana ora como não humana, ora como de “selvajarie” ou de “barbárie”. Lévi-Strauss coloca bem a questão em *Raça e História* (1980) ao dizer que certas tribos primitivas se chamam de homens o que não admitem para as outras. Para os sujeitos pensantes, a humanidade acaba nas fronteiras da tribo.

O etnocentrismo acaba por ser um elemento básico do processo de identificação de uma cultura:

“O etnocentrismo é inerente a todo o grupo sócio-cultural, étnico ou nacional. É correlativo do mecanismo da distinção que separa o teu do meu, o próximo dos estrangeiros, as pessoas daqui das pessoas de fora [...]. Assim, o etnocentrismo é ao mesmo tempo um traço cultural universalmente expandido e um fenómeno psicológico de natureza projectiva e discriminativa que faz com que toda a percepção se faça através duma grelha de leitura elaborada inconscientemente a partir do que nos é familiar e dos nossos próprios valores”. (Ladmiraal, 1989, pp. 137, 138).

O discurso sobre o outro está prisioneiro de contradições. Ou se considera a diferença como desigualdade (quando ela não é percebida do seu próprio ponto de vista) ou se considera a igualdade como identidade, i. e., a diversidade acaba por ser também aniquilada pelo nós, se a queremos igual. Então é vulgar que se pense a diferença (sob o pretexto da igualdade) enquanto separada e incomunicável, com direito à continuidade e performance da sua identidade própria. Estamos nesta óptica, próximos das atitudes supostamente multiculturais quer em termos políticos, sociais, económicos, quer mesmo educacionais, mas por vezes perversamente segregacionistas, pois reprimem as interacções globais dos indivíduos, como acontece nas relações entre as castas da Índia. (cf. Peretti, 1981:182). *“O discurso sobre o outro dever-se-ia dissipar em proveito dum discurso ao outro”* (Abdallah-Pretceille, 1990:85). Só assim é efectivamente possível a comunicação entre culturas. *“No melhor dos casos, os autores espanhóis dizem bem dos índios, mas salvo excepção, nunca lhes falavam. Ora é falando ao outro [...] que eu lhe reconheço uma qualidade de sujeito comparável àquele que sou eu mesmo”* (Todorov, citado em Abdallah-Pretceille, 1990:85).

É a lógica que desegno de interculturalidade, um paradigma alternativo que reivindico para a educação e em geral para toda a vida social: a comunicação entre diferentes não necessariamente de forma desigual. No fundo, a possibilidade da coexistência da diversidade na unidade (cf. Wieviorka, 1995). Nesta linha, também Boaventura Sousa Santos escreveu recentemente (1997), embora a propósito de direitos humanos, que estes *“só poderão desenvolver o seu potencial emancipatório se se libertarem do seu falso universalismo e se se tornarem verdadeiramente multiculturais”* (p.11). Neste sentido, critica o conceito de globalização e o discurso sobre o mesmo, que é frequentemente a história dos vencedores contada pelos próprios. Ao invés, em vez de globalização diz haver globalizações que, por sua vez, implicam a localização. Assim, vivemos simultaneamente num mundo global e num mundo local. Daí que os direitos humanos não são universais na sua aplicação. *“Actualmente são consensualmente identificados quatro regimes internacionais de aplicação de Direitos Humanos: o europeu, o inter-americano, o africano e o asiático. Mas serão os direitos humanos universais enquanto artefacto cultural, um tipo de invariante cultural, parte significativa de uma cultura global? Todas as culturas tendem a considerar os seus valores máximos como os mais abrangentes, mas apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais. [...] A questão da universalidade é uma questão particular, uma questão específica da cultura ocidental”* (Santos, 1997:19). Para resolver o imbróglio, Santos propõe uma hermenêutica diatópica assente num diálogo intercultural *“que pode levar,*

eventualmente, a uma concepção mestiça de direitos humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis e se constituem em redes de referências normativas capacitantes” (p. 22). Acrescenta ainda que o objectivo é ampliar ao máximo “a consciência da incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra” (p.23). Por isso fala de carácter diatópico.

Quando utilizo o conceito de intercultural, faço-o justamente a partir do momento em que há uma preocupação de comunicação entre os indivíduos portadores de diferentes culturas. Para isso há que pensar numa educação para o plural, o que implica reestruturar o sistema de atitudes que em cada um de nós é responsável pelas representações que temos dos outros – quer dizer, metamorfosear a identidade pessoal.

É esta a lógica que me parece urgente incrementar nos sistemas educativos modernos, como consequência da crescente multiculturalidade que não pode excluir-se mutuamente, sob pena de que se transformem direitos de se ser diferente, em enclaves culturais.

No terreno estritamente antropológico, assiste-se, designadamente, ao reconhecimento do tão propalado direito à diferença, isto é, do direito que têm as pessoas como pessoas de seguirem e de se construírem – sobre as suas afinidades específicas sócio-bio-psicológicas – caminhos divergentes de acordo com os ideais que perfilham (Carvalho, 1988:151).

Por isso apregoo uma formação de professores interculturais. Professores que possam contribuir para a construção também de crianças interculturais, que podendo ser diferentes, possam no entanto comunicar-se e respeitar-se. Professores que sejam capazes de pôr em prática pedagogias da divergência e não apenas de convergência.

3. A dinâmica da identidade

A obra de Malinowski, publicada em 1922, inaugurou o método comparativo com trabalho de campo e observação participante em antropologia. Revolucionou o pensamento da antropologia social, dada a especificidade das suas descrições e a fineza das percepções apresentadas sobre a cultura dos habitantes das ilhas Trobriand. Malinowski (1922 e 1935) não se limitou a transmitir uma visão explícita do conhecimento cultural. Transmitiu também as suas próprias inferências acerca do conhecimento cultural implícito dos Trobriandeses, suas crenças e perspectivas tão habituais para os membros do

povo, que ficavam fora da percepção consciente dos informantes, que assim, em consequência, não os podiam verbalizar. Malinowski defendia que ao combinar a observação participante, num prazo longo, com a entrevista, podia identificar certos aspectos da visão do mundo dos habitantes das ilhas Trobriand, que eles próprios eram incapazes de expressar verbalmente. Esta maneira de conceber o trabalho antropológico alerta-nos para as questões do inconsciente colectivo e para algumas formas de o racionalizar, de aceder à identidade, quer dizer, de explicitar a cultura implícita. E só com a tomada de consciência daquilo que é inconsciente, é possível tomar o futuro nas mãos, tornar a identidade dinâmica e agir sobre ela.

Para a identidade e cultura pessoal concorrem não só a origem social e a socialização primária, onde se constrói a mente cultural do indivíduo (cf. Iturra, 1990 a e b), mas também toda a trajectória biográfica que pode atravessar não só vários estratos sociais bem como várias mentalidades. O resultado, a dita cultura pessoal, mista de individual e de colectivo¹ é ainda um processo e não uma estrutura. É um terceiro instruído (Serres, 1993), uma terceira, quarta, quinta e mais dimensões de ser e estar, uma construção identitária, uma fusão entre o *background* já possuído e as alternativas culturais atravessadas.

Singular e única, produto do genes do pai e da mãe, a criança só evolui através de cruzamentos e fusões. Toda a pedagogia retoma o processo de gestação e nascimento do indivíduo.

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.

O mestiço para mim, esse terceiro instruído, representa bem a noção de processo identitário.² Uma cultura pessoal com hábitos, um *habitus* estrutural, também, mas, sobre o qual é possível construir uma nova dimensão. É assim que considero que é possível a formação e a pedagogia para a mudança de práticas e representações sociais, da cultura pessoal do professor, que sendo tantas vezes monocultural, urge tornar em inter/multicultural (cf. Stoer:1994).

Caso contrário, se não fosse possível agir sobre o *habitus*, sobre a mente cultural (Iturra, 1990 a e b) ou sobre a identidade e cultura pessoal (Vieira,

¹ Bourdieu também diz que "falar de *habitus*, é admitir que o individual, e mesmo o pessoal, o subjectivo, é social. O *habitus* é uma subjectividade socializada (1992:101).

² António Nóvoa, similarmemente, diz que "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão" (1992b:16).

1996c), a formação de professores seria uma utopia. Não estou a dizer que ela tem sido profícua. Esse é outro assunto.

A identidade pessoal nunca corresponde portanto à reprodução de um modelo decalcado da identidade cultural do grupo social de origem. A mobilidade social, introduz variáveis na experiência dos indivíduos de tal modo que os torna diferentes das pessoas que vivem a estabilidade e a permanência sociais. Também o contacto com o exterior, com a alteridade, como gosto de dizer, afecta a visão do mundo dos sujeitos de determinada classe ou grupo sociais e contribui para a construção/reconstrução da sua identidade. Para a construção de um novo eu com o rearranjo das partes e a interiorização de novos elementos.

Falar de identidade é falar assim de complexidade dialéctica. De construção dinâmica, de constante reestruturação – constante metamorfose – para um novo todo. Mas o todo não é uma mera soma de partes como muito bem frisou Durkheim. O todo – e a identidade é um todo complexo – não pode ser inferido a partir das qualidades das partes. Por isso não há determinismo no comportamento humano. Semelhantes trajectórias e similares modelos de influência podem produzir até diferentes identidades. Podem criar cidadãos com identidades, práticas e representações sociais até antagónicas. Este mistério, esta imprevisibilidade, parece ter origem na forma como se combinam os elementos desse todo. E entre pessoas, isso é parte da subjectividade de cada um, que urge no entanto estudar para compreender como se forma o ser.

Vejamos todavia um primeiro exemplo bem mais objectivo, retirado do domínio das ciências da natureza, onde o princípio identitário que referi atrás, vale da mesma maneira. “Dois e dois não são quatro”. Um e um pode ser igual a um. É o que acontece com um átomo de cloro ao juntar-se com outro átomo igual; origina um molécula de cloro. As partes e o todo são quimicamente diferentes. A nova entidade é uma molécula; as partes são átomos. $1 + 1 = 3$. O termo “e” não é sinónimo de adição. O termo “e” evoca apenas a presença de dois elementos, ou de dois objectos de cuja combinação resulta uma nova entidade.

Um frasco cheio de cloro aberto é perigoso. Um pedaço de sódio também; é um metal explosivo. Contudo, da junção de um átomo de cloro com um átomo de sódio, resulta o cloreto de sódio, o nosso familiar sal de cozinha que é inofensivo. As suas propriedades não podem ser inferidas a partir dos dois elementos que o compõem. Todas as associações acabam por ser um pouco imprevisíveis. A complexidade do todo, de um objecto físico, químico, de um grupo social, de uma identidade pessoal, etc., é tal, que se torna extremamente difícil resumir o seu comportamento a uma sucessão de determinismos em que

os factos sejam explicados por uma listagem de relações de tipo causa-efeito, como em parte propôs Descartes (1596-1650). A seu ver, o cientista deveria desmontar um fenómeno complexo em elementos o mais simples possíveis. Mas “*dois e dois não são quatro! Dois elementos diferentes associam-se para criarem um terceiro que, até ali, não existia. A matéria não sabe aritmética*” (Jacquard, 1997:11).

O sucesso escolar implica um aceder à lógica da cultura letrada, a da escrita, da uniformidade, da formalidade e da globalidade versus particularidade e cultura do quotidiano – uma metamorfose profunda para muitos. Esta metamorfose corresponde também a uma transformação do *ethos* e da identidade pessoais, que acaba por ser uma consequência natural de qualquer processo de aprendizagem. Qualquer aprendizagem modifica sempre o saber pessoal, na medida em que nunca se aprende a partir do nada e na medida também em que a aprendizagem é feita por assimilação e retenção do novo por comparação e integração com e no velho. Aprender significa sempre, quanto a mim, transformar-se (cf. Serres, op. cit.). Esta metamorfose cultural, ocorrida a propósito do acesso à cultura dominante, pode levar à construção de dois modelos extremos. Ou se ignora e esquece o passado cultural donde se provém, que dá uma mente cultural 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, uma pedagogia contra o racismo, contra a xenofobia, contra a segregação social, contra a discriminação social e sexual, enfim uma pedagogia que eu tenho chamado de intercultural. Por outras palavras, e metaforicamente, ou se assume o mundo a preto e branco e com o sucesso escolar se acede ao branco, refutando o preto donde se parte, e se tem assim um perfil pessoal multicultural pois atravessa-se pelo menos duas culturas, mas uma atitude monocultural, porque o passado passa a ser visto como não cultura; ou se assume o mundo como policromático e, sendo-se pessoa também multicultural, actua-se, pensa-se e comunica-se numa forma intercultural não se estratificando as diferenças culturais.

O primeiro modelo que enunciei, 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 lhes permite aceder à cultura dominante e letrada.

Este modelo, dizia, designo-o de oblató,³ um conceito que aplico a essas

³ Do latim *oblatu*. Nome que se dava ao leigo que se oferecia para prestar serviços num convento;

peças que rejeitam as origens socioculturais. O oblato é assim, um resultado possível da metamorfose cultural. Corresponde aos indivíduos que adquirem essa nova roupagem educacional, cultural, quando acedem a um grupo social e deixam outro cujos valores renegam.

O segundo modelo dessa metamorfose extremista, 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 nós e o ele.⁴

De alguma forma, quando proponho a reflexão autobiográfica mediada pelo investigador, ou as entrevistas biográficas com professores em que o investigador faz questionar as racionalidades do inquirido, estou a perspectivar uma via para o conhecimento de si próprio, da identidade pessoal. Uma via também para a alteração de representações e do inconsciente prático, ou do *habitus*, uma autoformação, uma metamorfose do ser, portanto.

4. A identidade: o homem é um operário em auto-construção

Já não sou eu,
Mas outro
que mal acaba de começar.

(Samuel Beckett)

Quem sou eu? Quem quero eu ser? Falar de identidade pessoal implica necessariamente pensar em projecto. Num projecto que se constrói para o futuro, mas que se concebe no presente. Contudo, um presente ancorado no passado. Passado, Presente e Futuro são assim uma tríade que junta a memória, o ontem, a rotina do hoje, e a utopia do desejável para o amanhã.

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

indivíduo que os pais dedicavam ao serviço de Deus. (Dicionário de Língua Portuguesa, 1981, Porto Editora).

⁴ Corresponde ao terceiro instruído de Michel Serres, (1993).

previsto mas é pelo menos reflectido com alguma ênfase (cf. Sartre, 1943 e 1960; Schutz, 1970; Boutinet, 1992; Carvalho, 1992).

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 trânsito, 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 e vontade. 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.

Mas 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 caminha⁵ – 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.

Contudo, parece-me que esta capacidade de reflexividade e persistência pode ser também ela idiossincrática mas também culturalmente construída nas interacções 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 acaba por ser 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.

Assim, o projecto estritamente individual só existe literalmente falando. Só em termos de modelo, oposto a outros onde o peso do holismo social é bem mais marcante. Gilberto Velho, refere que “*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*” (1987:26).

Portanto, o projecto pessoal, seja de um professor ou de qualquer outro profissional, não é exclusivamente um fenómeno interno e subjectivo. Há na

⁵ A frase é inspirada pelo conhecido lema do poeta António Machado: “*Caminhante não há caminho! O caminho faz-se ao caminhar!*”.

conjuntura histórica e cultural todo um campo de possibilidades e alternativas onde ele é construído. Mas também é claro que há muito 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.

Todavia, 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 de ser dinâmicos; transformam-se e adequam-se em função dos outros e das conjunturas que os sujeitos atravessam. Quanto mais complexa for a sociedade,⁶ mais caminhos há para o caminhante optar. As orientações de vida tornam-se mais ambíguas e os sujeitos mais inseguros perante a diversidade. A insegurança é ainda tanto maior se se trata de identidades e personalidades socializadas em pensamento essencialmente normativo e redutor das arbitrariedades.

No caso dos professores, 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 construírem um projecto que integre e interpenetre estas variadas esferas da vida social que atravessam nas suas trajectórias biográficas e que lhes constroem 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 inter/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 1994) e mais cidadão da conhecida metáfora aldeia global, com uma identidade mais intercultural e multi-terceira-instruída.

O projecto antecipa assim o futuro e está em constante reestruturação, metamorfose. Por isso o projecto pessoal contribui para tornar a identidade um processo dinâmico, sempre em construção.

Chico Buarque da Holanda, poeta e cantor Brasileiro, canta a construção.⁷ Vinícius de Moraes escreveu em poema o operário em construção.⁸ Mais que o primeiro, Vinícius coloca bem a dialéctica da construção social:

⁶ Quero dizer, quanto mais heterogénea for a sociedade culturalmente.

⁷ A arte de Chico Buarque, Philips.

⁸ MORAES, Vinícius de (1980). *O Operário em Construção e outros Poemas*, Lisboa: Dom Quixote.

[...]

Mas ele desconhecia
Esse facto extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.

[...]

O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela.
Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão -
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.

[...]

Uma esperança sincera
Cresceu no seu coração
E dentro da tarde mansa
Agigantou-se a razão
De um homem pobre e esquecido
Razão porém que fizera
Em operário construído
O operário em construção.

(Moraes, 1980:98-102)

Já procurei mostrar que não é só o social que condiciona a construção do homem. Agora quero alertar para o facto de o processo ser ainda mais complexo: é o homem que se auto-constrói. O homem constrói-se numa forma ontológica. Há como que uma pulsão, uma força de querer, que nunca se satisfaz, que é não determinável mas formulável. Mesmo que o mundo estivesse em desconstrução, a criança faria ainda tudo para se construir.

Cada homem quer transformar o que não é seu naquilo que quer, e que quer que seja seu. Busca assim uma síntese com a acção que ele quer. Constrói-se assim o Eu. Uma construção cuja matriz cultural é o outro. Matriz da capacidade de pensar e de dar valor às coisas. São os outros que constituem os referenciais, já tinha dito; ou pelo menos, parte dos outros reajustadas ao eu que se torna assim num nós. É efectivamente o outro que dá sentido ao eu. Surge assim um projecto de existência. Depois é-se outro. Foi-se metamorfoseado, reconstruído.

Contudo é o homem que se autocria na globalidade. Recria-se um novo eu, um novo outro, um novo mundo. A metamorfose cultural ocorre não só na identidade pessoal, na representação de si mesmo, bem como nas representações sociais do outro e do próprio real. É por isso que só com os outros e com o contexto a pessoa é. A mudança pessoal e social também só é assim possível para uma nova totalidade. Contrariamente à personalidade, que corresponderá ao que os outros pensam que é estrutural em nós, a identidade é um processo inacabado. A identidade está em espera.

Na construção da identidade pessoal, a criança serve-se da alteridade para se construir e se afirmar. A tomada de consciência do eu e do outro, faz-se tanto pelo jogo de oposição e demarcação (enclausuramento no nós cultural) como pelo da assimilação (abertura à diferença). Nos dois casos há comunicação, processos interactivos caracterizados pela existência da percepção da alteridade.

Com o crescimento, a criança constata cada vez mais o outro. Vê-o na televisão, encontra-o na escola e noutros grupos sociais onde vai cada vez mais interagindo. A criança, entretanto adolescente, vai descobrindo a alteridade sociocultural: outros comportamentos, outras referências, outras representações, outras religiões, outras etnias, etc. O jovem adolescente vai então arrumando a diversidade, aprendendo a identificar e a classificar as diferenças. Começa a fazer a aprendizagem da diversidade cultural. O homem, esse operário em auto-construção, torna-se mais sincrético do eu e do outro. Torna-se num novo todo metamorfoseado – a nova identidade. É porque a identidade pessoal está sempre em constante construção, reconstrução, que acredito ser possível usar metodologias educativas para encetar mudanças nas mentalidades e representações acerca da diversidade cultural no mundo da educação escolar.

Tento explicar como a biografia é não só uma via para a compreensão das identidades dos professores, bem como pode ser também ela mesmo uma via de autoformação de adultos. O professor é um adulto e portanto também um operário em autoconstrução.

5. Ser professor: a pessoa e o profissional em construção.

Histórias de vida e formação de professores interculturais

“Conhece-te a ti mesmo”

Sócrates

A pesquisa que tenho feito mostra-me como 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 e, quando mediados de determinada forma, parecem vir a ter uma identidade profissional mais apta a lidar com o mundo complexo da educação contemporânea onde a diversidade é a norma. Por isso entendo que qualquer professor tem que ter esta preparação para educar sem destruir, para metamorfosear sim, mas sem construir oblatos.

Com vista a esta prática, qualquer professor deve começar por dar um primeiro passo para o desenvolvimento do seu eu pessoal e profissional. “Os professores precisam de ter um sentido muito claro da sua própria identidade étnica e cultural, para poderem compreender a dos seus alunos e respectivas famílias” (Zeichner, 1993:89, 90) e precisam melhorar os seus conhecimentos e atitudes em relação às diferentes características sócio culturais dos seus alunos:

“Os formadores de professores para a diversidade defendem frequentemente a introdução de uma componente de estudos étnicos no programa de formação de professores, [...]”⁹ e uma experiência intercultural directa, o que implica o contacto directo com crianças de diferentes grupos étnicos, a realização de práticas pedagógicas intensivas em contextos onde existem crianças oriundas de minorias

⁹ Esta é outra componente que a antropologia deve dar na formação de professores; uma antropologia mais cultural e social e não apenas antropologia da educação que a par desta tenho vindo a reivindicar.

étnicas e linguísticas, complementadas por seminários de reflexão e pela realização de trabalho comunitário” (Fernandes, 1996:49).

E aí, uma formação em antropologia social e cultural, é fundamental enquanto contributo académico para melhorar as *performances* de ser professor. “Uma antropologia social que se interessa pelas relações sociais que se podem apreender, concretamente através das interações mais banais e mais quotidianas” (Marc e Picard, s/d:5). Uma antropologia social que, ao lado duma antropologia das culturas, olha agora mais para o actor, ele próprio portador de uma cultura. Portanto uma antropologia ainda mais microsocial que a própria microsociologia que caracterizou a própria antropologia britânica à la Radcliffe-Brown.

O intuito é, finalmente, chegar à antropologia da educação (Cardoso, 1995, 1996; Iturra, 1990a, 1990b, 1991a, 1991b, 1992, 1994a, 1995, 1996 e 1997; Caria, 1994a, 1994b; Moreira, 1996; Reis, 1996; Souta, 1991, 1992, Souta *et alii*, 1992, Souta e Marques, 1993; Souta e Matos, 1995; Souta, 1997; Tavares, 1985 e Vieira, 1992, 1995, 1996a, 1996b, 1996c)¹⁰ como contributo para a formação docente. Duma forma mais simples, trata-se primeiro de observar, entender, compreender a heterogeneidade cultural dos alunos, da escola ou em particular duma turma, para depois construir a “*ponte de prata*”, como diz Iturra (1991a) entre os saberes quotidianos e o currículo escolar (cf Vieira 1992 e 1995). Quer dizer, para que o professor, perante a constatada multiculturalidade saiba construir uma pedagogia intercultural.

Stoer (1994) e Cortesão e Stoer (1995 a e b) referem que para isso é necessário efectivamente que os professores tenham competências inter/multiculturais. Ora, se as não têm, há que procurar vias de as desenvolver. E é disso que em parte me vou ocupar agora.

É indispensável dotar o docente de um conhecimento comparativo para além das circunstâncias imediatas do seu meio local. Há professores cuja trajectória social, como fui referindo, lhes deu esse treino de reflectir as acções, de pensar o que se está a fazer, e porque se faz assim, e, no tocante aos outros, de procurar entender o entendimento. São pessoas que no dia a dia acabam por reflectir a todo o momento e porem assim em prática a sua metacognição. Surge então, por continuidade, um conhecimento comparativo dos diferentes meios sociais por parte deste tipo de sujeitos.

Por outro lado, há também assim uma melhoria qualitativa do seu próprio conhecimento e do entendimento das suas acções e saberes locais, já que o

¹⁰ Para citar apenas alguns dos antropólogos portugueses que têm feito investigação sobre esta área.

considerar das relações entre um determinado contexto e o seu ambiente social mais amplo, ajuda a esclarecer o que se passa no próprio contexto. E é relativamente claro que os professores só desejam mudanças, novos materiais de ensino e outras alternativas, quando constatarem que há muito que fazem tudo da mesma maneira, que usam sempre o mesmo manual, utilizam sempre as mesmas estratégias, etc. E comparar-se com o outro, que faz de modo diferente, implica em primeiro lugar conhecer-se a si próprio, tornar visível as suas práticas e representações sociais, correlacionadamente com a sua própria biografia que suporta tais atitudes e condutas. Depois, em segundo lugar, implica contactar com a alteridade e perceber as alternativas à monoculturalidade, porventura do seu eu profissional.

Por outras palavras, a mudança só pode acontecer, primeiro quando se conhecem as alternativas; segundo, quando se identifica com outro *modus operandi* ou se tem pelo menos curiosidade e vontade em agir de modo diferente da rotina.

À partida, o docente (e não só), cai não raras vezes na tentação de considerar o que sucede habitualmente na sua vida quotidiana como o modo como efectivamente devem ser as coisas, as práticas e as ideias, para sempre e em todas os espaços. É o etnocentrismo comum a todos os mortais e a todas as culturas que urge ser relativizado.

É também por isso que defendo a necessidade de colocar a antropologia da educação como estudo curricular obrigatório na formação de professores, independentemente do ramo de ensino. Mais que ao nível técnico, embora aqui também, é ao nível da formação pessoal, social e profissional do docente, do ser professor, que ela terá um importante papel a desempenhar. Ao nível das atitudes e da necessária comunicação intercultural entre todos os protagonistas do acto educativo: professores, alunos, famílias e comunidades.

Mas há que pensar na formação contínua, sempre, e não apenas para adequação a uma reforma que se impõe normativamente. A formação contínua não pode ser vista apenas como uma reciclagem: "*a reciclagem e o aperfeiçoamento dos professores continuam a ser encarados como o meio mais fácil e imediato de "passar" para o sistema as medidas de política educativa*". (Nóvoa, 1991:18). Há que pensar numa nova forma de fazer formação contínua, uma forma baseada essencialmente na investigação – na investigação por exemplo das histórias de vida dos alunos que se tem, da própria autobiografia do docente e dos colegas, para se saber quem se é, quem se quer ser e como e quem são os outros. Enfim, uma formação contínua muito baseada também na reflexão:

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.” (Nóvoa, 1991:23).

E é nessa perspectiva de que as pessoas, os professores, que sendo adultos, já têm pilares profissionais, culturais e cognitivos, e portanto um *inconsciente prático*, o *habitus* de Bourdieu, se tem de pensar numa formação que passe pela reflexão das suas próprias práticas e dos contextos onde actuam ou actuaram. Perrenoud (1993:35), refere que a mudança de práticas passa justamente por essa transformação do *habitus*,¹¹ a que junta “a disponibilização de modelos de acção [...]”, já que a prática pedagógica “nunca é mera concretização de receitas, modelos didácticos, esquemas conscientes de acção”.

A prática de confrontar a actividade das aulas da “nossa escola” com as de outras escolas, de outras sociedades contemporâneas, ou mesmo do passado, ou ainda mesmo com outros contextos institucionais, de fazer uma releitura da experiência (Huberman, 1983), serve para ampliar a visão da gama de possibilidades existentes quanto à eficácia da organização do ensino e aprendizagem nos vários grupos humanos. À medida que se aprende mais acerca do mundo exterior, vai-se aprendendo mais acerca de nós mesmos. Também “o trabalho colaborativo com os demais colegas permitirá a cada professor conscientizar melhor a sua auto-imagem como profissional da educação” (Vilar, 1993:56). Os sujeitos tornam-se assim mais reflexivos. Para isso, concorrem também as decisões que estes assumem na prática educativa. “Ou seja, o «conhecimento prático» do professor é o resultado da reflexão que o mesmo leva a efeito na (e acerca da) acção de que é, também ele, protagonista” (Idem:60).

Por outro lado, a prática de pensar a própria aula, de conseguir ser actor da mesma e simultaneamente investigador, de conseguir estar assim dentro e fora, pode tornar o professor não só mais reflexivo e crítico de si mesmo, como contribui também para evitar a rotina e os anacronismos que tantas vezes acompanham o seu quotidiano escolar.

¹¹ Também Francisco Caboz (pseudónimo dum indivíduo que analisa a sua própria biografia, que saiu de uma aldeia onde nasceu, entrou no Seminário e se fez padre, quando mais tarde quis voltar à vida civil a comunidade religiosa considerou-o um trãnsfuga), se foi desconstruindo para abandonar o *habitus* da obediência e da subordinação – a vida de padre – para se vir a casar e transferir a paixão do simbólico para o real (Fernandes, 1995:136). Foi através da reflexão que delimitou a identidade que queria assumir para por ela se debater.

Em parte, é também a este assunto que se está já a referir Paulo Freire na sua obra *Pedagogia do oprimido* (1974a). Nela há a ideia de que a função da educação é domesticar ou libertar as pessoas. Freire fala mais de “conscientização” do que propriamente da construção de um pensamento reflexivo, embora não se descortine grandes diferenças entre os dois processos:

“Quando eu, deste modo, penso numa arqueologia da consciência, estou a pensar que através da problematização das relações entre os homens e o mundo é possível ao homem recriar, refazer, o processo natural através do qual surgiu a consciência no processo da sua evolução [...]. O homem pode agora não apenas saber, mas saber que sabe. [...]. Apenas quando compreendemos a “dialecticidade” entre consciência e mundo – isto é, quando sabemos que não temos a consciência aqui e o mundo acolá, mas, pelo contrário, quando ambos, a objectividade e subjectividade, se incarnam dialecticamente, é possível compreender o que é a “conscientização” – E compreender o papel da consciência na libertação do homem” (Freire, 1974b:25 e 30).

E esta reflexividade, esta tomada de consciência, de acordo com o método de Paulo Freire, é muito procurada também a partir de histórias de vida e narrativas dos quotidianos. A ideia é que *“podemos conhecer aquilo que conhecemos colocando-nos por trás das nossas experiências passadas e precedentes. Quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é”* (Freire, 1974b:44).

De forma similar, Christine Josso (1987) defende que, *“assim, a reflexão sobre o processo de formação desemboca numa interrogação directa sobre o processo de conhecimento, através da procura de respostas à pergunta: “como é que eu tenho as ideias que tenho?” (p. 48) Isso implica uma presença consciente do sujeito, sem a qual falaríamos mais de “adestramento” do que de formação. É a presença consciente que nos permite falar de um sujeito de formação. O ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no acto de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para o favorecer e para o reorientar”* (p. 50)

Efectivamente, sem uma reflexão pessoal, não há verdadeiramente formação. E quem se forma, acaba, como vimos, por ser o próprio professor, que nunca parte do zero.¹² Por isso também Pierre Dominicé (1984) prefere falar de (auto)formação:

¹² O mesmo para o aluno quando aprende.

“Mesmo quando uma acção educativa se revela formadora são, na realidade, os adultos eles próprios que se formam. A formação pertence exclusivamente a quem se forma. É evidente que toda a gente depende de apoios exteriores [...] mas não devemos desvalorizar o facto de que compete unicamente a cada adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação” (p: 25).

O desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor, acaba assim por ser visto como um percurso de vida e formação em que a pessoa que habita no professor, se constrói por um processo global de autonomização, em busca da sua própria identidade. Uma identidade que se pretende capaz de entender e comunicar com a alteridade, de “*fazer alongar as racionalidades*” (Stoer, 1994:22), logo, uma identidade intercultural. O professor deve construir-se como uma pessoa intercultural.

O método biográfico e o método comparativo ao serviço da formação, permitem relativizar as formas de construção social das atitudes e uma tomada de consciência sobre as mesmas, bem como entender ainda a construção do próprio entendimento. Trata-se fundamentalmente da investida na construção do professor investigador de que já tinha falado (Vieira, 1992) e que Zeichner (1993:90) também defende, entre outros:

“A investigação obriga a ver de forma precisa e diferenciada os fenómenos de que geralmente nos apercebemos de uma maneira global e difusa. Por exemplo, ao assumirmos uma atitude de investigação etnológica, podemos, durante um trajecto de elevador, descobrir um mundo de interacções, de códigos, de estratégias que nos tinham passado despercebidos, quando é bem verdade que apanhamos o elevador frequentemente. Da mesma forma, podemos descobrir *nuances*, categorias, e até factos que não estavam assim tão escondidos, quando é necessário codificar as interacções professor-alunos ou registar as sucessivas actividades de apenas um aluno.

A investigação obriga a escutar e a olhar com mais atenção [...].

A investigação obriga a ter em conta a diferença e a diversidade [...].

O que a investigação traz de insubstituível, é o confronto com o real [...]”.

(Perrenoud, 1993:122, 123).

Para haver mudança nas suas práticas docentes, o sujeito, o professor, tem que entender que tem de se modificar a si próprio. Que tem de operar uma metamorfose na sua identidade pessoal e profissional. Possivelmente, o

professor tem modificar o que faz, ao nível dos conteúdos e dos métodos pedagógicos mas também que modificar aquilo que é, quer dizer, modificar-se a si próprio. Para que haja verdadeiramente inovação, é preciso que o professor esteja pronto a promovê-la e tomá-la a seu cargo, ser sujeito dela, o que exige um profunda modificação consigo próprio. *“Qualquer pedagogia consiste em descobrir, com os outros, o que somos, para melhor descobirmos em conjunto o que nos resta saber para inventar a vida”* (Jean, 1990:139).

Para construirmos uma escola mais justa e equitativa, o importante na mudança de práticas educativas não passa tanto pela tecnologia ou método de ensino. Mais importante parece-me ser a reflexão e a consciência da opção. Quer dizer, ter uma teoria própria e devidamente fundamentada, sobre a metodologia preferida, tendo claro as suas limitações e potencialidades e bem assim as das preteridas. A directriz de mudança parece corresponder mais a uma auto-reflexão biográfica do que a um conhecer e obedecer à mudança instituída e instituinte pelos centros de decisão.

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 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 investigação antropológica e particularmente 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. A antro-análise e a metodologia das histórias de vida permitem aceder à construção do homem, isto é, à construção identitária e às metamorfoses que a acompanham. Quanto à utopia a que alguns associarão esta mensagem, respondo lembrando Jean Paul Sartre, para quem as ideias, antes de serem concretizadas, têm uma curiosa semelhança com a utopia.

Referências

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1990) – *Vers une Pedagogie Interculturelle*, Paris: INRP.
- BRUNER, Jerome (1997) – *Actos de Significado. Para uma psicologia cultural*, Lisboa: edições 70.
- BOURDIEU, Pierre (1992) – *Réponses - Pour une Anthropologie Réflexive*, Paris: Editions du Seuil.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1992) – *Anthropologie du Projet*, Paris: PUF.
- CAMILLERI, C. (1989a) – “La culture et l’identité culturelle: champ national et devenir” in CAMILLERI, C. E COHEN-EMERIQUE, M. (dir.) *Chocs des Cultures; Concepts et Enjeux Pratiques*, Paris: L’Harmattan.
- CARDOSO, Carlos Manuel (1996) – *Educação Multicultural*, Lisboa: Texto Editora.
- CARDOSO, Carlos Manuel Neves (1995) – “Antropologia e Multiculturalismo” in *CIOE- Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação*, 5.
- CARDOSO, Carlos Manuel Neves (1996) – “Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo”, *Inovação*, vol. 9, 1 e 2.
- CARIA, Telmo, (1994a) – “A reforma escolar da avaliação dos alunos do ensino básico analisada no contexto da(s) cultura(s) do professor(es), in *Educação, Sociedade e Culturas*, 1.
- CARIA, Telmo H. L. (1994b) – “Os efeitos formativos (não esperados) no estudo etnográfico de uma escola C+S” in *Estado Actual da Investigação em Formação*, Porto: SPCE.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1988) – *Epistemologia das Ciências da Educação*, Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1992) – *A Educação como Projecto Antropológico*, Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, L.; STOER, S. (1996) – “A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas” in *Inovação*, vol. 9, 1 e 2.

- CORTESÃO, Luíza; STOER, S. (Org.) (1995a) – “A possibilidade de «acontecer» formação: as potencialidades da investigação-acção”, in *Actas do Colóquio Estudo Actual da Investigação em Formação*, Monte da Caparica: FCT/UNL.
- CORTESÃO, Luíza; STOER, S. (Org.) (1995b) – *Projectos, Percursos, Sinergias no Campo da Educação Intercultural - Relatório Final*, Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- DEWEY, John (1933) – *How We Think*, Boston: D.C. Heath & Company.
- DOMINICÉ, Pierre (1984) – “Les modes d’ élaboration et de traitement de la biographie éducative” in *Approches Biographiques de Processus de Formation*, Genève: Cahiers de la Section des Sciences de L’ éducation/Recherches, n.º 8.
- DOMINICÉ, Pierre (1992) – *L’Histoire de Vie Comme Processus de Formation*, Paris: L’Harmatan.
- DUMAZEDIER, J. (dir.) (1985) – “l’ autoformation”, in *Education Permanente*, n.º 78/79.
- FERNANDES, Horácio Neto (1995) – *Francisco Caboz: de Angélico ao Trânsfuga, Uma Autobiografia*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- FERNANDES, Margarida (1996) – “A formação de professores para a diversidade”, in *Reflectir*, Revista da Escola Superior de Educação do Algarve.
- FREIRE, Paulo (1974a) – *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1974b) – *Uma Educação para a Liberdade*, Porto: Textos Marginais.
- GEERTZ, C. (1983) – *Le Savoir Local et le Savoir Global*, Paris: Puf.
- GEERTZ, C. (1989) – [original de 1973]. *A Interpretação das Culturas*. RJ: Guanabara. GELLNER, Ernest (1994). *Pós-Modernismo, Razão e Religião*, Lisboa: Instituto Piaget.
- GIDDENS, Anthony (1994) – *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras: Celta.
- HUBERMAN, A. M. (1983) – *Comment S’ Opèrent les Changements en Éducation: Contribution à L’ Etude de L’ Innovation*, Lausanne: Unesco.

- 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, (1991a) – “Ensinar a aprender”, in *Revista Pais*, 12.
- ITURRA, Raul (1991b) – *A Religião como Teoria da Reprodução Social*, Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raul (1992) – “O jogo e a experimentação pessoal na infância: uma hipótese exploratória”, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXVI, 3.
- ITURRA, Raul (1994) – “O processo educativo: ensino ou aprendizagem”, in *Revista de Educação Sociedade e Culturas*, 1.
- ITURRA, Raul (1995) – “Tu ensinas-me fantasia, eu procuro realidade” in *Revista de Educação, Sociedade e Culturas*, 4.
- ITURRA, Raul (1996) – “Gosto de ti por seres mulher. Ensaio de Antropologia da Educação”, in Iturra, Raul (org). *O Saber das Crianças*, Setúbal: ICE.
- ITURRA, Raul (1997) – *O Imaginário das Crianças*, Lisboa: Fim de Século.
- JACQUARD, Albert (1997) – *Matéria e Vida*, Lisboa: Texto Editora.
- JEAN, Georges (1990) – *Cultura Pessoal e Acção Pedagógica*, Lisboa: Ed. Asa.
- JOSSO, Christine (1987) – “Da formação do sujeito... ao sujeito da formação” in NÓVOA, António e FINGER, Matthias (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa: Ministério da Saúde, DRH.
- LADMIRAL, Jean-René; LIPIANSKY, Edmond Marc (1989) – *La Communication Interculturelle*, Paris: Armand Colin.
- LERAY, Christian (1995) – “Recherche sur les histoires de vie en formation”, in *Révue Française de Pédagogie*, 112.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1974) – *Le Totémisme Aujourd'hui*, Paris: PUF.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1977) – *L' Identité*, Paris: Grasset.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1980) [original de 1952] – *Raça e História*, Lisboa: Ed. Presença.
- MALINOWSKI, B. (1935) [original de 1922] – *Argonauts of Western Pacific*, N.Y: Dutton.

- MALINOWSKI, B. (1935) – *Coral Gardens anda their Magic*, Londres: Allen & Unwin.
- MARC, Edmond; PICARD, Dominique (s/d) – *A Interação Social*, Porto: Rés Editora.
- MORAES, Vinicius de (1980) – *O Operário em Construção e outros Poemas*, Lisboa: Dom Quixote.
- MOREIRA, Amélia Frazão (1996) – “A aprendizagem no grupo doméstico”, in Iturra, Raul (org). *O Saber das Crianças*, Setúbal: ICE.
- NÓVOA, António, et alii (1991) – *Ciências da Educação e Mudança*, Porto: S.P.C.E., Afrontamento.
- NÓVOA, António (Org.). (1992a) – *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1992b) – “Os Professores e as Histórias da sua Vida” in NÓVOA, A. (Org.), *Vidas dos Professores*, Porto: Porto Editora.
- PERETTI, André (1981) – *Du Changement à l' Inertie: Dialectique de la Personne et des Systèmes Sociaux*, Paris: Dunod.
- PERETTI, André (dir.) – *Les Points d' Appui de L' Enseignant: Pour Une Théorie et une Pratique de la Pédagogie Différenciée*, Paris: INRP.
- PERRENOUD, Phillippe (1993) – *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*, Lisboa: D. Quixote.
- PINEAU, Gaston (1990) – “Les histoires de vie en formation: un mouvement socio-éducatif”, *Le Groupe Familiale*, n.º 126.
- PINTO, José Madureira (1991) – “Considerações gerais sobre a produção social de identidade”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 32.
- RAPOSO, Paulo (1991) – *Corpos Arados e Romarias*, Lisboa: Escher.
- REIS, Filipe (1996) – “Oralidade e escrita na escola primária: programas e práticas”, in Iturra, Raul (org). *O Saber das Crianças*, Setúbal: ICE.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1997) – “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 48, pp. 11-32.
- SARTRE, Jean-Paul (1943) – *L' Etre et le Néant*, Paris: Gallimard.

- SHUTZ, Alfred (1970) – “The problem of social reality” in *Collected Papers*, Haia: Martinus Nijhoff. SERRES, Michel (1993). *O Terceiro Instruído*, Lisboa: Instituto Piaget.
- SILVA, Pedro (1996) – “Escola-Família, uma Relação Entre Culturas”, in *A Família e a Criança: Vamos Brincar, Vamos Aprender*, Leiria: Escola Superior de Educação.
- SILVA, Pedro; VIEIRA, Ricardo (1996) – “A Dialogue Between Cultures: A Report of School-Family Relationships in Pinhal do Rei Elementary School” in Davies e V. Johnson (Eds.) *Crossing Boundaries - Multi-National Action Research on Family-School Collaboration*, Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Report n.º 33, Janeiro.
- SOUTA, Luís (1991) – “A educação multicultural” in *Inovação*, n.º 2-3.
- SOUTA, Luís (1992) – “Educação multicultural - um imperativo dos nossos dias” in *Educação. Ensino*, 4.
- SOUTA, Luís (1997) – *Multiculturalidade & Educação*, Porto: Profedições.
- SOUTA, Luís; MATOS, Emiltina (1995) – “Racismo o eterno retorno?” in *CIOE - Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação*, 5.
- SOUTA, Luís, *et alii* (1992) – “Várias culturas uma escola” in *Educação e Ensino*, n.º 6.
- SPERBER, Dan (1992) – *O saber dos antropólogos*, Lisboa: edições 70.
- STOER, Stephen R. (1994) – “Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica” *Revista de Educação, Sociedade e Culturas*, 1.
- STOER, Stephen R. (org.) (1990) – *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto: Afrontamento.
- STOER, Stephen R. (1995) – A produção de conhecimento sobre culturas no âmbito de um projecto de investigação-acção”, in *Ciências da Educação: Investigação e Acção: Actas do II congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*, Porto: SPCE.
- TAVARES, Manuel J. (1985) – “Antropologia da educação”, *Antropologia Portuguesa*, vol. 3.
- VIEIRA, Ricardo (1992) – *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Escher.

- VIEIRA, Ricardo (1995) – “Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural” *Revista de Educação, Sociedade e Culturas*, 4.
- VIEIRA, Ricardo (1996a) – “Da Infância à Aduldez: O Reconhecimento da Diversidade e a Aprendizagem da Interculturalidade” in ITURRA, Raul (Org.), *O Saber das Crianças*, Setúbal: ICE.
- VIEIRA, Ricardo (1996b) – “Histórias de vida e práticas pedagógicas”, in BARBEIRO, L. F. e VIEIRA, R. (Org.) (1996). *Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas*, Leiria: ESEL.
- VIEIRA, Ricardo (1996c) – *Educação, Tradição e Mudança: Histórias de Vida, Práticas e Representações Sociais*, Tese de Doutoramento, Lisboa: ISCTE.
- VELHO, Gilberto (1987) – *Individualismo e Cultura*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- VELHO, Gilberto (1994) – *Projecto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- VILAR, Alcino Matos (1993) – *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*, Lisboa: Asa.
- WIEVIORKA, Michel (1995) – “Introdução a racismo e modernidade”, in WIEVIORKA, Michel (dir.). *Racismo e Modernidade*, Lisboa: Bertrand.
- ZANTEN, HENRIOT-VAN, A.; ANDERSON-LEVITT, K. (1992) – “L' Anthropologie de l' éducation aux États-Unis: méthodes, théories et applications d' une discipline en évolution”, in *Révue Française de Pédagogie*, 101.
- ZEICHNER (1993) – *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, Lisboa: Educa.