

3. Histórias de vida e práticas educativas

Ricardo Vieira

Escola Superior de Educação de Leiria

Pela análise de histórias de vida de alguns professores aparentemente mais abertos à mudança que a Reforma do Sistema Educativo implica, levantam-se várias hipóteses sobre a origem da sua predisposição a mudar que apontam mais para a importância dos percursos biográficos dos professores enquanto pessoas na sua formação para educadores, do que propriamente para a formação académica que confere o grau de profissionalizado.

A hipótese central é que os paradigmas que estão na base dos diferentes perfis de professor e práticas pedagógicas, dos posicionamentos vários face ao envolvimento escola/família, escola/comunidade, face aos ritmos de aprendizagem, pedagogias diferenciadas, respeito pelas diferenças, empatia professor/aluno, etc., resultam de uma construção social assente no percurso de vida do indivíduo, porventura forjado mais na imitação de modelos do que propriamente adquiridos aquando da formação escolar superior que entrega o certificado da profissão de professor. As atitudes e representações sociais dos professores são, nesta óptica, resultantes do experienciar de influências e referenciais vários, de caminhadas pessoais, circunstâncias idiossincráticas, marcos importantes e modelos de conduta que enformam as atitudes, e que estão ligados à história de vida do indivíduo, por vezes mesmo mais que à sua própria formação académica, embora esta seja também parte de toda a sua biografia.

O problema

Estou convicto de que o processo educativo se desenvolve em vários espaços e tempos, relações e experimentações de que a escola é apenas um, a família outro, o jogo outro, as viagens outro, as visitas outro, a rua outro. É aqui que aprendemos a representar o mundo de determinada forma, com base nas nossas vivências, no nosso percurso biográfico.

Há nesses espaços e tempos uma aprendizagem de saberes e de valores: Uma aprendizagem cognitiva e uma formação pessoal e social, para falar modernamente e de acordo com os cânones que regem a recente reforma curricular.

A partir do estudo das histórias de vida de alguns professores, professores que estudei em três escolas do concelho de Leiria (1.º, 2.º e 3.º ciclos), empenhados na implementação da RSE, 1 professores bem amados pelos seus alunos e aparentemente mais abertos à mudança, isolo condimentos da formação de atitudes e formas de estar como professor, que me parecem não ser exclusivamente resultado da formação escolar. Parecem-me resultar de construções sociais várias resultantes de todo o percurso biográfico.

Refiro-me a atitudes básicas da profissão de professor. De saber e ser professor. Refiro-me às atitudes interculturais necessárias dentro duma sala de aulas duma escola como as de hoje — escolas de massas, onde a heterogeneidade cultural é crescente. A própria Lei de Bases do Sistema Educativo e grande parte dos programas escolares de todo o ensino básico, põem a tónica no respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem. Eu diria, contextualizando agora com este seminário onde se inscreve esta comunicação, nos percursos de aprendizagem. Percursos e caminhadas no plural, porque efectivamente se há diferentes modos de ensinar também há diferentes estilos cognitivos de aprender.

Observo então nesses professores atitudes próximas desta mudança desejada: atitudes interculturais, respeito pelas diferenças, empatia professor/aluno, solidariedade para com os actores implicados no processo educativo, relação Escola/Família, Escola/Comunidade, etc., criatividade e espírito crítico.

Atitudes que, reitero, acredito virem das experiências vividas e da forma como foram mediadas pelos adultos significativos.

No meu trabalho de campo nessas três escolas, segui quatro turmas todas em início de Reforma: Um 1.º ano de escolaridade desde o ano lectivo de 1991/92 até ao seu 3.º ano de escolaridade; um outro 1.º ano de outra escola nos anos lectivos de 92/93 e 93/94; um 5.º ano nos anos lectivos de 92/93 e 93/94 e um 7.º ano nos anos lectivos de 92/93 e 93/94. Assisti a aulas, entrevistei alunos, brinquei com eles nos recreios, etc., e, no que toca a esta comunicação, tive o prazer de assistir a muitas aulas de colegas que aqui não nomeio hoje, mas a quem aqui agradeço agora publicamente. Enfim, globalmente usei a técnica da observação participante. Vi experiências fabulosas, relacionamentos pedagógicos excepcionais, preocupações com o aluno enquanto pessoa, enquanto suportado por um contexto sociocultural específico e conhecido, do qual se tirava partido pedagógico. Vi praticar Formação Pessoal e Social *avant la lettre*.

Quis então conhecer melhor esses professores, que se disponibilizaram a contarem-me parte da sua vida desde a infância até à sua adultez e opção profissional. São em geral professores inovadores não só na actual conjuntura pedagógica como também o eram antes da Lei de Bases e de toda a Reforma Educativa em curso. Curiosamente os seus passados biográficos estão cheios de comportamentos desviantes, de fugas à rotina e à norma instituída e de constrangimentos sociais apertados que ao longo da história têm levado à inovação e à criatividade. A título de exemplo, Durkheim era judeu, professor de liceu e na conjuntura política de então não tinha lugar na academia como filósofo. Superou os obstáculos, rompeu com o sistema e fundou a sociologia. Freud era também judeu. Para ser médico dentro da medicina oficial do Estado, tinha que ser às escondidas. A sua etnia não tinha lugar nos lugares consagrados pela sociedade. Inventou a psicanálise.

Muitas outras biografias e autobiografias poderia citar de intelectuais de hoje cuja inovação, criatividade, preocupação política pela igualdade de direitos, pela igualdade de oportunidades, etc., em parte advém duma consciência social interiorizada enquanto

experienciaram durante a sua própria vida, a desigualdade do mundo, as dificuldades da vida, constrangimentos e circunstâncias idiossincráticas que finalmente conseguiram ultrapassar.

Os professores que auscultei horas e horas a fio, às vezes ouvindo, vendo e calando, outras vezes encorajando à continuação da reconstrução da história de cada um, falei-me dos seus modelos da infância, dos professores que amaram, dos que bateram, dos que não bateram, dos professores empáticos, dos pais que estimulavam ou não, dos livros que leram, das partidas e das transgressões que fizeram, etc.

Processo educativo e transusão cultural

Vou ter presente nesta comunicação, ainda que de forma económica e necessariamente anónima, apenas dois desses professores que de comum têm o seguinte: são mulheres e as duas sofreram um processo de transusão cultural — através do sucesso escolar, passaram de uma cultura dominada a uma dominante. Viveram portanto diferentes contextos socioculturais e acederam a um tipo de cultura específica tendo que, consequentemente, de alguma forma esbater a cultura de origem em troca do quotidiano que hoje vivem.

Ambas vieram de camadas pobres da vida rural com uma forte educação religiosa e católica, onde os valores da amizade, do respeito pelo próximo, da solidariedade, da reciprocidade são, como sabemos, bastante cultivados. Foram valores ensinados pela educação doméstica, pela catequese e pela escola que frequentaram. Mas foram essencialmente valores que aprenderam, apreenderam e que hoje manipulam enquanto professores preocupados com a dita Formação Pessoal e Social. Estou convicto de que estas infâncias, neste caso, foram pedras basilares na construção destes dois profissionais enquanto pessoas. E, efectivamente, como nos recorda António Nóvoa, professor não é só técnico. Professor é também uma pessoa: «A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino» (Nóvoa, António, 1992: 17).

Com severas dificuldades, estas duas professoras romperam o cerco apertado da ruralidade e singraram na escola que como

sabemos opera transfusões na vida cultural dos indivíduos. Com o sucesso escolar, há um aceder à lógica da cultura letrada, uma lógica da escrita, da uniformidade, da formalidade e da globalidade *versus* particularidade, da cultura nacional e oficial do Estado *versus* cultura do quotidiano.

Todavia, com este acesso à cultura dominante duas coisas podem acontecer. 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 gosto de chamar de intercultural.

O primeiro modelo aplica-se às pessoas, aos profissionais, aos professores também, que tendo medo de falar do seu eu, pois falar do seu eu significa pôr a nu todo o seu *background* cultural, nunca falam das suas origens, onde nasceram, cresceram e viveram, antes do passaporte que a escola lhes concedeu e que lhes permite aceder à cultura escolástica e à cultura literária. Cultura escolar que, apesar das reformas educativas e da ênfase dada às áreas das expressões, continua a separar trabalho intelectual de trabalho manual e a mandar para este último os que, não tendo sucesso na escola, acabam por ter de, com a força e a habilidade das mãos, sobreviver e assegurar a sobrevivência, diga-se em abono da verdade, dos próprios intelectuais. Este modelo, dizia, designo-o de oblato (do latim *oblatus*), um conceito que remete para essas pessoas que rejeitam as ditas origens.

O segundo modelo aplica-se àqueles que, mesmo tendo passado duma cultura onde a oralidade predomina, as emoções se sobrepõem à própria racionalidade, onde a solidariedade assenta na reciprocidade entre amigos e vizinhos e a moeda de troca é por vezes o próprio corpo, o simples sorriso ou a amizade, a uma cultura onde a escrita é quem comanda o pensamento e a razão comanda o coração, aceitam contudo que as culturas, estas e outras, são

diferentes mas não hierarquizáveis. A sociedade sim, essa estratifica-se. A cultura não. A normalidade da cultura reside justamente na heterogeneidade. A estas pessoas e quiçá a alguns de vós, às duas professoras de que vos falava atrás, designo-as de *trânsfugas*.

Os *trânsfugas* têm uma história de vida com uma grande riqueza empírica que pode fornecer ferramentas pedagógicas e atitudes para tornar mais eficaz e justo as práticas pedagógicas que o professor implementa no dia a dia, em função da turma e dos públicos que ora são mais homogêneos ora são mais diversificados e aos quais alguns oblatos chamam por vezes de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Justamente, desses dois professores de que estudei as histórias de vida, um é *trânsfuga* e outro oblato. Deste último não direi que esconde totalmente o seu passado. Mas reconstrói-o, romantiza-o também por vezes. Tende contudo a apagá-lo. Depreendo pelas suas narrativas, que o considera impureza e pobreza cultural. O oblato, convém sublinhar, não deixa também de ser um *trânsfuga*. Mas um *trânsfuga* diferente. Foi também submetido a uma transusão sociocultural, mas que, na aculturação que sofreu pelos processos sociais vividos, assumiu plenamente a nova máscara estatutária, o novo padrão, como abandono do inferno rural e a conquista do paraíso urbano.

O outro professor é um *trânsfuga*. Diferentemente do anterior, vê a sua passagem pela infância e adulez rurais, pelas escolas dos meios campestres onde veio também a ensinar, como factos sociais normais, consequência da heterogeneidade cultural e da luta de classes. A diferença reside fundamentalmente na sua capacidade de tirar partido pedagógico desse seu passado, hoje presente de muitos, ao invés de o considerar *handicap*.

Em meu entender, a passagem por vários contextos sociais, saberes, experiências, éticas, códigos de conduta, etc., são um autêntico trabalho de campo no sentido antropológico, um manancial de informação empiricamente recebida, que pode ser útil na contextualização do ensino/aprendizagem de alunos diferenciados como de facto existem em consequência da escola de massas e da

escolaridade obrigatória a que assistimos hoje, pelo menos na força da Lei. Essa utensilagem mental, esse manancial metodológico e pedagógico só o será se efectivamente a infância e a adolescência do trânsito for mediada por adultos que ajudem a arrumar a diferença humana como essência humana; que ajudem a taxonomizar esta informação da história de vida de cada um como vivências de culturas entre outras culturas, subculturas, contraculturas etc, e não nunca como não culturas. De contrário estamos perante a construção social do oblato e do ignorar que o passado é uma experiência social, historicamente condicionada pelas conjunturas e mentalidades.

Escola e pedagogia intercultural

Toffler (1971) escreveu que as escolas e as universidades, ao enfatizarem o passado, não só alimentam uma imagem falsa do futuro como também constroem milhões de candidatos para o choque do futuro, estimulando o divórcio entre a imagem de si próprio e as suas expectativas face à mudança social.

Não é pacífica a relação entre ensino e inovação. O ensino dedica-se à compreensão e assimilação de conhecimentos anteriores, o que lhe confere um carácter de reprodutibilidade. Para progredir, agir, inovar e ser potencial do desenvolvimento, o aluno terá de aprender e dominar as aptidões e instrumentos cognitivos os quais, porém, são não raras vezes ensinados de forma desintegrada, sem qualquer conexão com o mundo real.

Por outro lado, toda a aprendizagem, toda a informação recebida pelo indivíduo é submetida a um reajustamento. É confrontada com informação já retida anteriormente — neste sentido a interculturalidade enquanto troca entre o novo e o assimilado é também um facto, mas um facto que há que explorar pedagogicamente. A mente humana é um mecanismo activo de transformação. Assim que se depara com uma comunicação, filtra a informação, compara com o que tem já consolidado, com o que conhece, e classifica-a, ordena-a e assimila-a ou simplesmente ignora a informação.

Estamos assim face ao método comparativo de que falam Raul Iturra (1990) e Vieira (1992), um método natural de aprendizagem,

mas também face ao intercultural enquanto partilha de saberes: o saber do passado/saber do presente; saber arrumado/saber dinamizado que ou se integra, confronta ou aniquila, isto quando há substituição de premissas. Acontece também que, dado o sistema de interesses, atitudes e representações, há por vezes impermeabilidade do indivíduo em relação à novidade, ao conhecimento, regra e ritual que mexe com a tradição.

Contudo, intercultural não pode ser considerado apenas como um conceito específico do domínio pedagógico. O intercultural ou a interculturalidade acaba por ser uma opção sociológica global (cf. Abdallah-Preteceill, 1986: 177). Eu diria mais, diria que o intercultural é uma atitude e uma conduta humanista, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, uma forma de estar antropológica porque legitima as heterogeneidades dentro das identidades.

Se efectivamente a pedagogia intercultural se pode aplicar à escolarização de crianças emigrantes, também se pode aplicar a qualquer outro tipo de crianças provenientes de que cultura ou subcultura for. A pedagogia intercultural ultrapassa assim os objectivos de uma maior inserção e de uma problemática do insucesso escolar das minorias étnicas. Ela atravessa também o problema das políticas educacionais para a escola democrática e para o sucesso de todos.

Contra uma educação meramente multicultural, que respeita as diferentes culturas e mentalidades mas que as deixa navegar em artérias paralelas, ou avenidas de pouca liberdade, para recordar Joaquim de Azevedo (1994), contra também as políticas de unificação, assimilação e adesão a uma única cultura hegemónica, a pedagogia intercultural situar-se-ia, ou situar-se-á (penso numa utopia pedagógica ao jeito de Adalberto Dias de Carvalho (1994), não em ideologia, mas sim na possibilidade de realizar o que falta fazer) numa perspectiva dinâmica e interaccionista de enriquecimento e de aprendizagem pela troca de saberes, pelo diálogo de culturas.

Apesar das reformas dos sistemas educativos ocidentais e em particular do português, veicularem discursos que apontam para a

educação para a cidadania, para a formação pessoal e social e para a redução da desigualdade na escola em consequência das diversidades culturais, a escola democrática está ainda muito na ideologia, na retórica e nas intenções. Na prática, a escola vive uma tensão entre a uniformização e a diversificação, entre a tradição da cultura legítima do Estado e a modernidade da educação e pedagogias interculturais.

A vertente tradicionalista e reprodutora da escola, manifesta-se na uniformidade programática, no processo de avaliação, na valorização dos códigos linguísticos elaborados, etc.. A educação intercultural, consequência da constatação e entendimento das sociedades como multiculturais, não só pela existência de etnias diversas mas também pelo simples facto de estratos e classes sociais dominantes e estratos e classes dominadas terem diferentes representações, linguagens, gramáticas de entendimento e de atitudes (cf. Bourdieu: 1972), aposta na diversificação dos processos de ensino-aprendizagem. A educação intercultural resulta do facto de se crer que nos espaços educativos se está de alguma forma sempre entre culturas: diferentes saberes, sistemas de valores, sistemas de representações e de interpretações da realidade, hábitos, formas de agir, etc.

E se diferentes culturas produzem diferentes estilos cognitivos, diferentes formas de percepção e diferentes estilos de aprendizagem, a escola, se quiser ser mais democrática, tem de optar por uma pedagogia intercultural, uma pedagogia de troca e partilha de experiências. Uma partilha entre as crianças e os adultos, os alunos e professores, os pais e a escola, o lar e a escola, a comunidade e a escola, as várias crianças, os vários alunos e os vários professores.

O intercultural implica não somente reconhecer as diferenças, não somente aceitá-las, mas — e o que é mais difícil — fazer com que elas sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos ao enriquecimento pela troca. A metodologia é através da comparação e da contextualização — o método comparativo — entre os diferentes mundos e contextos socioculturais (cf. Abdallah-Preceille: 1986 e Iturra, 1990). É que, sem comparar não se

aprende, não se assimila, eventualmente memoriza-se e papagueia-se. É por isso que não há normas universais para ensinar nem uma única forma de aprender. É preciso conhecer culturalmente o destinatário para que o ensino produza de facto aprendizagem.

Em termos de exemplo concreto, a área-escola é uma das hipóteses de, por via do currículo, se praticar o intercultural. No meu trabalho de campo verifiquei que de alguma forma havia uma forte correlação entre os professores que hoje a implementam e os que muito antes da apregoada reforma iniciada pela Lei nº 46/86 (LBSE) a praticavam subterfugiadamente com outros nomes, mas com a mesma lógica — uma lógica que funciona de baixo para cima, indutivamente, dos problemas para as abstrações e para a disciplinarização dos saberes. É uma lógica que vira o mundo às avessas — digo, a escola às avessas — e nem todos estão preparados e sensibilizados para o fazer. A área-escola foi considerada por Albano Estrela, «o pulmão da reforma educativa»; eu diria que ela é o mito da construção de pontes entre o local e o global, o prático e o teórico, o saber e o saber fazer, a escola e a comunidade, a cultura do quotidiano e a cultura da escola, anunciados pela LBSE artigos 7.º e 9.º, e pela própria criação da área-escola (Decreto-Lei nº 286/89: artigo 6.º), Despacho 142/ME/90, etc..

Professores e interculturalidade

Onde foram então formados esses docentes cuja prática inovadora, intercultural, diferenciada da lógica do racionalismo positivista eu observo? Não sei! Ana Benavente (1993: 12) diz que «sabemos hoje provavelmente muito mais sobre os conteúdos das inovações desejáveis do que sobre a maneira de as concretizar». E eu concordo perfeitamente! O imbróglito está justamente na formação de professores para a inovação e muito mais para a interculturalidade. A minha hipótese é que de facto se aprende a ser professor, se aprende a ensinar para a diversidade, se aprende a ser um professor intercultural; duvido é que o actual sistema de formação de professores possa ensinar tal metodologia. Os que a vi praticarem-na, tenho-os vindo a estudar em profundidade, e acredito que o fazem porque são eles próprios cidadãos interculturais,

pessoas que atravessaram no percurso da sua própria vida uma diversidade de contextos culturais, que entenderam porque eventualmente foram mediados por adultos cujo etnocentrismo estava já bem relativizado. São os tais trânsfugas que não renegam necessariamente a sua história de vida, a sua origem, as culturas e mentalidades que atravessaram e que no presente etnográfico as entendem enquanto *background* cultural dos alunos com quem trabalham, justamente porque as experienciaram enquanto actores. Têm uma visão émica dos sistemas culturais tal qual a pretende ter qualquer antropólogo quando envereda pela observação participante de um grupo. Obviamente que outros professores há com histórias de vida similares e que renegam a cultura de origem, não tirando nunca partido dela para contextualizar as práticas interculturais. Esses, são os que apelei de oblatos, indivíduos cujo passado escondem porque consideram impuro ou eventualmente aprenderam a ver como tal, submetendo-se à lógica unificadora da cultura legítima do Estado.

Em geral, nas escolas que estudei, tenho observado que a heterogeneidade face ao modo de falar da Reforma ou de encarar determinadas mudanças e metodologias de ensino é grande, não só entre os professores, mas também entre os alunos e respectivos pais. São essas atitudes, acredito, que resultam das experiências anteriores que constroem a identidade pessoal e profissional de cada um e que vedam em grande parte o acesso pessoal à mudança.

No contexto desta escola (ESEL) onde sou professor de futuros professores, assisti às suas práticas pedagógicas antes, durante e após os estudos teóricos proseguidos nas cadeiras genericamente associadas à pedagogia, metodologia e formação de professores.

Constato também que na grande maioria das vezes a própria Escola Superior não muda muito as práticas nem as aproxima necessariamente do modelo teórico subjacente à Reforma, que aposta na construção de cidadãos livres, responsáveis, no desenvolvimento curricular a partir das experiências locais, no respeito pelas diversidades étnicas e culturais, no ensino centrado na pessoa, etc. e, aliás, também preconizado pela teoria do seu próprio currículo.

Também os estagiários mais abertos a essa mudança, a uma praxis aberta à diversidade cultural do público que acede à escola, parecem ter muita da preparação no seu trajecto biográfico de que o ensino superior é apenas um momento e já bem tardio. Da mesma forma, os resistentes, trazem tal sensibilidade de trás, e o currículo que a ESE fornece, igual para todos, e que parece querer enfatizar muito as pedagogias activas e diferenciadas, não lhes muda as práticas, conforme pude já constatar em observação participante aquando da supervisão de Práticas Pedagógicas. Seguem-se muito os modelos visionados e vivenciados anteriormente enquanto estudantes.

Confronto-me assim com modelos tradicionalistas também em professores jovens, e com modelos vanguardistas e inovadores também entre os menos novos, cuja pedagogia já era praticada, por vezes ocultamente, no anterior sistema, o que legitima a importância do estudo das histórias de vida dos professores para entendermos a sua formação pessoal e social, e a partir daí podermos eventualmente operar algumas mudanças. Isto é, podermos acreditar na formação de professores para a diversidade quando eventualmente até à preparação para a docência estão treinados na monoculturalidade. É dessa investigação que me ocuparei nos próximos tempos.

BIBLIOGRAFIA

- Abdallah-Preceille, M. (1986). *Vers une Pédagogie Interculturelle*. Paris: INRP.
- Althusser, L. (1976). *Position*. Paris: Editions Sociales.
- Ariès, Philippe. *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Azevedo, Joaquim (1994). *As Avenidas da Liberdade*. Lisboa: Ed Asa.
- Bateson, G. (1958). *Naven*. Standford.
- Benavente, Ana (coord.) (1993). *Mudar a Escola, Mudar as Práticas*. Lisboa: Escolar Editora.

- Benavente, Ana et al. (1987). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa: IED.
- Bertrand, Yves (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*. Genève: Droz.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction - Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1985). *Les Héritiers: les Érudits et la Culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Cabral, Pina (1992). Intervenção. In Augusto Santo Silva e Vítor Oliveira Jorge. *Existe uma Cultura Portuguesa?* Porto: Afrontamento.
- Carvalho, Adalberto Dias de (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Clanet, Claude (1990). *L'Interculturel*. Toulouse: PUM.
- Cortês, Luíza. *Escola, Sociedade que Relação?* Porto: Afrontamento.
- Cortezão, L. e PACHECO, N. (1991). Interculturalismo e Realidade Portuguesa. *Inovação*, N.º 4, 2-3.
- Dewey, John (1933). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Company.
- Domingos, A. M. et al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Fernandes, Rogério. Alguns Notas. In Roger Gal (1985). *História da Educação*. Lisboa: Vega.
- Freire, Paulo (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1977). *Ação Cultural para a Libertação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Gomes, Rui (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Guerra, Isabel (1994). Educação Multicultural: Raízes e Desafios. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 31, 39-46.
- Hall, Edward (1994, original de 1959). *A linguagem Silenciosa*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Iurra, Raul (1990a). *Fugidas à Escola para Trabalhar a Terra*. Lisboa: Escher.
- Iurra, Raul (1990b). *A Construção do Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- Iurra, Raul (1991). *A Religião como Teoria da Reprodução Social*. Lisboa: Escher.
- Iurra, Raul (1994). O processo educativo: ensino ou aprendizagem. *Revista de Educação Sociedade e Culturas*, 1, 29-50. Porto: Afrontamento.
- Kroeber, A. e Kluckhohn, Clyde (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: papers of the Peabody Museum, Vol. XLVII, n.º 1.
- Kuehe, James L. (1978). *O Processo Ensino-Aprendizagem*. Porto Alegre: Ed. Globo.
- Lévi-Strauss C. (1952). *Raça e História*. Lisboa: Ed. Presença, 1980.
- Mauviel, M. (1980). Le multiculturalisme (pluralisme culturel). *Revue Française de Pédagogie*, n.º 61-71.
- Muccielli (1985). *Les Mentalités*. Paris: PUF.
- Nóvoa, António (Org.) (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (Org.) (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ogbu, J. U. (1978). *Minority Education and Caste*. New York: Academic Press.
- Piveteau, Jacques (1968). *Le Vrai Problème de l'École*. Ligel.
- Rowland, Robert (1987). *Antropologia, História e Diferença*. Porto: Afrontamento.
- Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (1993). *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Serres, Michel (1993). *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa Santos, Boaventura (1992). Intervenção. In Augusto Santo Silva e Vítor Oliveira Jorge. *Existe uma cultura Portuguesa?* Porto: Afrontamento.
- Sousa Santos, Boaventura (1993). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento, 6.ª edição.
- Souta, Luís (1992). Educação multicultural. *Educação*, Ensino, ano 4, 15-19.
- Spindler, G. D. (1974). *Education and Cultural Process*. Holt.
- Sloer, S. (1993). Educação Inter/multicultural e a Escola para Todos. *Correio Pedagógico*, n.º 73, 12-13.
- Sloer, S. (1994). Construindo a Escola Democrática Através do Campo da Recontextualização Pedagógica. *Revista de Sociedades e Culturas*, 1, 7-27.
- Thevenet (1993). *La Culture d'Entreprise*. Paris: PUF.
- Toffler, A. (1971). *Le Choc du Futur*. Paris: Denoel.
- Vieira, Ricardo (1992). *Entre a Escola e o Lar*. Lisboa: Escher.
- Zeichner (1993). *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

NOTA

1. RSE — Reforma do Sistema Educativo, iniciada formalmente com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86.

Resumo

Pela análise de histórias de vida de alguns professores aparentemente mais abertos à mudança que a Reforma do Sistema Educativo implica, levantam-se várias hipóteses sobre a origem da sua predisposição a mudar que apontam mais para a importância dos percursos biográficos dos professores enquanto pessoas na sua formação para educadores, do que propriamente para a formação académica que confere o grau de profissionalizado.

A hipótese central é que os paradigmas que estão na base dos diferentes perfis de professor e práticas pedagógicas, dos posicionamentos vários face ao envolvimento escola/família, escola/comunidade, face aos ritmos de aprendizagem, pedagogias diferenciadas, respeito pelas diferenças, empatia professor/aluno, etc., resultam de uma construção social assente no percurso de vida do indivíduo, porventura forjado mais na imitação de modelos do que propriamente adquiridos aquando da formação escolar superior que entrega o certificado da profissão de professor. As atitudes e representações sociais dos professores são nesta óptica resultantes do experienciar de influências e referenciais vários, de caminhadas pessoais, circunstâncias idiossincráticas, marcos importantes e modelos de conduta que enformam atitudes e que estão ligados à história de vida do indivíduo, por vezes mesmo mais que à sua própria formação académica, embora esta seja também parte de toda a sua biografia.

4. Un aperçu du système scolaire québécois (pour mieux comprendre le contexte des recherches présentées au colloque)

Louise Paradis, Ingrid Marichal
Université de Québec à Trois-Rivières

Introduction

Plusieurs des recherches présentées lors du colloque font référence au contexte scolaire québécois. Sur la base d'expériences vécues antérieurement lors de colloques à l'étranger, au cours desquels de nombreuses questions portent sur la compréhension du système scolaire dans lequel s'insèrent les recherches, il nous est apparu pertinent d'informer nos interlocuteurs des principales caractéristiques du dit système. Rappelons que les principaux thèmes sont abordés dans le but d'assurer une meilleure compréhension des recherches présentées au cours du colloque; dans cette perspective, il ne s'agit pas d'une présentation exhaustive. Les personnes intéressées à en connaître davantage pourront consulter les documents dont les références apparaissent à la fin de ce texte.

L'organisation scolaire

Le système d'éducation au Québec est sous la gouverne d'un ministère que l'on nomme actuellement *Ministère de l'Éducation et de la Science*. De 1984 à 1993, existait aussi le Ministère de l'enseignement supérieur et de la science qui avait juridiction dans