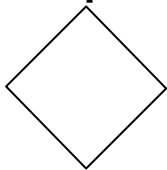


## Ser professor: ensino ou aprendizagem da profissão?<sup>?</sup>



Ricardo Vieira\*\*

### 1. Ensinar a aprender e aprender a ensinar

Para melhor compreensão da hipótese que subjaz ao título do meu texto, gostava de começar por invocar uma parábola do Evangelho:

*“Saiu o semeador para semear a sua semente. Enquanto semeava, uma parte da semente caiu à beira do caminho, foi pisada e as aves do céu comerem-na. Outra caiu sobre a rocha e, depois de ter germinado, secou por falta de humidade. Outra caiu no meio dos espinhos, e os espinhos, crescendo com ela, sufocaram-na. Uma outra caiu em boa terra e, uma vez nascida, deu fruto centuplicado. (São Lucas 8, 5-8).*

É relativamente fácil pensar que pode haver ensino sem aprendizagem e aprendizagem sem ensino direccionado por objectivos. Eis pois o mote para pensar a minha mensagem. O professor é de facto uma pessoa e já o era antes da certificação profissional. A sua prática docente é mista de racionalidade e afecto, de *bricolage* e planificação. É a prática dum modo de ser tantas vezes desempenhado como um inconsciente prático (cf. Bourdieu, 1997). De facto, nem sempre estamos a racionalizar o que estamos a fazer na prática lectiva (cf. Nóvoa, 1992).

---

<sup>?</sup> Texto da conferência proferida na Escola Superior de Educação de Leiria, em 15 de Dezembro de 1999.

\*\* Professor coordenador da ESEL, doutorado em Antropologia Social.

Também os pintores não se limitam a copiar o que observam mas, *“seleccionam cuidadosamente, sendo dotados de significado os elementos que seleccionam, e com tanto mais impacto por serem, por vezes, irracionais [...] Eles próprios têm dificuldade em explicar por que traduzem as suas experiências para formas e cores, e não para palavras.”* (Highet, cit. in Woods, 1999:35).

Este posicionamento parece estar nos antípodas da certeza científica. Há ensino sem aprendizagem, há aprendizagem sem ensino direccionado para tal, há técnicas falhadas de ensinar a ser um profissional e há formas de ser e de agir, ainda não sistematicamente racionalizadas, que levam à aprendizagem. É como se parte do ensino consistisse em “não saber” (cf. Woods *ibidem*). Em contraste com a ênfase na racionalidade, o ensino parece ter um lado artístico, uma dimensão irracional, emocional, uma inteligência do coração (cf. Filliozat, 1997).

Por outro lado, o ensino é na maior parte das vezes discutido em termos da intenção e da actividade do professor. Mas os alunos não são recipientes passivos das mensagens do docente. Não basta vender latim, fazer palestras e dar grandes aulas. O produto final deve fazer a diferença, lançar uma semente que se venha a desenvolver em algo, que reestruture o conhecimento e que eduque. Por isso, o sistema tem de ser possivelmente mais de aprendizagem do que de ensino.

## **2. Sair, aprender, crescer, entender...**

*“[...] A criança abandona a casa de família; saída: segundo nascimento. Toda a aprendizagem exige essa viagem com o outro e com a alteridade, mas durante essa passagem muitas coisas se alteram”* (Serres, 1993:59)

Efectivamente, toda a aprendizagem consiste, de alguma forma, numa mestiçagem. Isto, mesmo que os indivíduos possam não ter consciência de tal sincretismo. Alguns usarão o reconhecimento das alteridades, vivenciadas ou observadas, como reforço da identidade do “eu” ou do “nós”, reforçando os sentimentos e atitudes por vezes etnocêntricas e xenófobas, caindo em práticas segregadoras das diferenças culturais. Eventualmente, admitem a realidade social como sendo policultural; todavia, como não intercomunicável. Outros usarão esse conhecimento para uma relativização do mundo próprio e para se tornarem pessoas mais interculturais.

Convém dizer que entendo a interculturalidade como um processo de síntese dinâmica, que, por aceitação das diferenças, pode favorecer a emergência duma nova identidade cultural glocal, de integração do local e do global e de outras heterogeneidades culturais.

Ao longo da história de vida de cada um de nós, arrumamos a diversidade cultural e intelectual ora como desordem, em jeito de patologia social, ora como ordem humana justamente caracterizada pela existência da heterogeneidade cultural como facto social. E não é certo que a boa vontade, a tolerância e a curiosidade sejam suficientes para levar à abertura à alteridade, à diferença. É claro que estas atitudes podem ser um bom começo, mas, só por si, não levam forçosamente à inter-compreensão. A aceitação do outro na sua própria diferença está longe de ser uma atitude absolutamente espontânea.

São variadíssimas as circunstâncias e os factos vividos, bem como os adultos mediadores que contribuem para a construção duma ou de outra forma de estar e pensar.

Pela análise de várias histórias de vida de adultos de hoje, professores de profissão, que obviamente são pessoas também, com variadíssimos papéis sociais, tento reconstruir os caminhos e experiências idiossincráticas, peculiares, que desde as suas infâncias até à adultez contribuíram para a construção das suas posturas em face da diversidade humana, por vezes meramente multiculturais, noutros casos interculturais. Das suas posturas, e, obviamente, das suas representações e práticas sociais.

### 3. Certeza, hipótese ou intuição?

«O essencial é invisível para os olhos. [...]

O que eu estou a ver não é senão uma casca. O mais importante é invisível»

A. Saint-Exupéry, *O Príncipezinho*

«Tudo tem o seu lado superficial  
e o seu lado profundo,  
o visível e o invisível,  
a realidade imediata e a outra.»

Virgílio Ferreira, *Pensar*.

As Ciências Humanas, e, particularmente, a antropologia, enfrentam problemas epistemológicos no tocante à natureza do seu objecto de estudo e

relativamente à metodologia a usar. Ao longo da história têm buscado quer a via do estudo da cultura e da sociedade como sistemas naturais, quer a de considerarem tais esferas como sistemas simbólicos. No tocante à antropologia e à sociologia, a primeira das abordagens tem desembocado no positivismo. Nesta via, *“quase todos os manuais de metodologia em ciências humanas se tornaram manuais de estatística. Sob a influência das condições da investigação experimental, tornava-se absolutamente necessário seguir o mesmo modelo. Um relatório de investigação era considerado científico se continha estatísticas e se reflectia a apresentação de um relatório experimental. Esta óptica continua a persistir. Pretende ser a vertente “científica” das ciências humanas”* (Desahaies, 1997:18). A segunda das abordagens, por outro lado, tem-se inscrito fundamentalmente no casuísmo, na fenomenologia, na etnografia, no interpretativismo ou na hermenêutica. *“Se bem que estas duas concepções de Antropologia tenham mantido adeptos, nenhuma delas conseguiu impor-se. Qualquer projecto de Antropologia científica depara com uma dificuldade maior: é impossível descrever completamente um fenómeno cultural, umas eleições, uma missa ou um desafio de futebol, por exemplo, sem ter em conta a ideia que deles fazem aqueles que neles participam; ora, não se observam ideias, compreendem-se intuitivamente, e não se descrevem, interpretam-se. A descrição dos fenómenos naturais levanta, portanto, problemas epistemológicos sem equivalência nas ciências naturais.”* (Sperber, 1992:24). Toda a observação e interpretação são selectivas. O registo holista acaba por ser uma utopia. O que o etnógrafo consigna é apenas parte dum todo mais amplo. E o real de que ele fala, é, em parte, o real que ele fabrica.

Se a ciência moderna nasceu de uma ruptura brutal em relação à antiga visão do mundo, a verdade é que hoje a mente humana permanece obcecada pela ideia de Leis e de ordem que dão sentido ao Universo. Com este caminho científico buscou-se (desde Galileu, Kepler e Newton até Einstein) um paradigma da simplicidade. A física clássica assenta na ideia de continuidade e de causalidade local: todo o fenómeno físico poderia ser compreendido por encadeamento contínuo de causas e efeitos; a cada causa, num ponto dado, corresponde um efeito noutra ponto infinitamente próximo e vice-versa. Ora, a partir da segunda década do séc. XX, sabe-se que as entidades quânticas continuam a interagir qualquer que seja o seu afastamento. E isto só não se torna contrário às leis macrofísicas se se aceitar um outro tipo de causalidade – a causalidade global que concerne o sistema de todas as entidades físicas no seu conjunto: o todo é sempre mais que a soma das partes. Trata-se de um misterioso factor de interacção, não redutível às propriedades dos diferentes indivíduos (a questão das sinergias), que está sempre presente nas colectividades

humanas mas que sempre tendemos a repelir para o domínio da subjectividade (cf. Morin, 1982 e Nicolescu, 2000).

Acreditava-se que o conhecimento científico assentava “*sobre dois fundamentos seguros: a objectividade dos enunciados científicos, objectividade estabelecida pelas verificações empíricas, e a coerência lógica das teorias que se fundavam nestes dados objectivos. [...] Ora, esta aventura heróica do pensamento, para adquirir e fundamentar a certeza científica, resultou num fracasso total. Pode dizer-se que a epistemologia anglo-saxónica dos anos 50-60 descobriu (redescobriu) que nenhuma teoria científica pode pretender-se absolutamente certa. Popper, artesão capital desta evolução, transformou o próprio conceito de ciência, que deixou de ser sinónimo de certeza para se tornar sinónimo de incerteza, ou melhor, de fiabilismo*” (Morin, 1996:14,15). Não obstante, o que passa a estar em causa não é a objectividade científica mas uma das suas formas: a objectividade clássica, baseada na crença de ausência de qualquer conexão não local. A existência de correlações não locais expande o campo da verdade, da realidade. Desmorona-se também um outro pilar do pensamento clássico: o determinismo que, contudo, continua a viver activamente na maior parte dos nossos modos de pensar.

De facto, o axioma do terceiro excluído (não existe um terceiro termo T (T de “terceiro excluído”) que seja ao mesmo tempo A e não-A) continua a dominar o pensamento de hoje. Num paradigma mais recente, as próprias ciências da natureza reformularam esta exclusão e surge a lógica do “terceiro incluído”: existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A. Trata-se de uma lógica da complexidade, presente na física quântica, e que melhor parece também servir os interesses das ciências sociais e humanas (cf. Nicolescu, 2000).

E é no âmbito desta revolução científica, uma vez mais ocorrida no seio das ditas ciências exactas, que pode e deve ser lido este meu texto que apela à interculturalidade e à compreensão das histórias de vida não como mero passado mas, antes, como processos históricos, na acepção plena da palavra. A vida individual e social, não pode ser considerada um dado, mas sim uma construção em auto-re-organização permanente. E, “*Contar histórias é uma forma que os seres humanos utilizam para dar corpo a ideias, assunções, crenças e valores, que se entretecem nas intrigas narrativas e se sintetizam na moralidade final que todas as boas histórias apresentam.*” (Sarmiento, 1994:123).

## 4. Que fazer em face de mudanças anunciadas?

*"Quando os ventos de mudança sopram,  
umas pessoas levantam barreiras,  
outras constroem moinhos de vento"*  
(provérbio Chinês).

Os professores que estudei são, em geral, professores que considero reflexivos e, em parte, inovadores não só na actual conjuntura pedagógica como também acredito que o fossem antes da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>1</sup> e de toda a Reforma Educativa que se lhe seguiu. A inovação, a criatividade e abertura de espírito destes actores passam muito pela capacidade de saber e conseguir lidar com aquilo a que vulgarmente a cultura oral dos professores designa de turmas difíceis, miúdos difíceis, crianças com problemas, etc.

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.

Se efectivamente o desvio ao instituído, a transgressão ou a ousadia, que mais não é do que a concretização de algo claramente definido e desejado, podem gerar conflitos, não é menos verdade que, sendo usados de determinado modo – que falta ainda racionalizar –, desenvolvem a criatividade e, quiçá, dão consciência da relatividade dos comportamentos humanos e robustecem as relações entre as pessoas.

Há pessoas que, de facto, não se limitam a viver tal como a grande maioria. Reflectem as práticas e preferem o risco da novidade à segurança da rotina. Vivem bastas vezes na insatisfação e olham para a realidade como um todo em constante construção: *"A incontida aspiração ao aperfeiçoamento torna-o um inconformado, para quem nada está perdido nem definitivamente acabado. Não espera, passivamente, que as coisas aconteçam, mas fá-las acontecer, integrando, assim, o terceiro grupo de pessoas referido por Nicholas Butler: Há no mundo três tipos de pessoas: as que não sabem o que está a acontecer; as que observam o que está a acontecer; as que fazem com que as coisas aconteçam."* (Ferreira, 1994:136)

Os posicionamentos destas pessoas, e doutros professores, são diferentes possivelmente porque eles se formaram também em hetero e auto-construção reflexivas, com experiências escolares e extra-escolares diversificadas que ora

---

<sup>1</sup> LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, que estabelece o quadro geral do actual sistema educativo português.

aproximam uns do modelo tradicionalista das aulas e atitudes magistrais, ora dum modelo aberto à renovação pedagógica, aberto à integração de saberes na escola e ao envolvimento de toda a comunidade educativa – uma forma de interculturalidade.

E, como sabemos, os professores, só por si, têm uma grande importância na mudança de práticas. São mais ou menos capazes de remar contra a maré. Isso, creio, vem muito da pessoa que o profissional é, dos seus percursos que lhe formaram e ditaram as suas racionalidades e lógicas de acção.

É assim que surge a capacidade de flexibilidade, de adequação, de contextualização, etc., que mune o professor inovador dentro da liberdade que as instituições escolares permitem, simultaneamente que trata as crianças, os alunos, como pessoas, naturalmente (leia-se culturalmente) diferentes entre si.

## 5. A investigação

Dou aqui conta, ainda que sumariamente, duma investigação realizada para a preparação do meu doutoramento em Antropologia Social no ISCTE.<sup>2</sup>

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 SER,<sup>3</sup> professores estimados pelos seus alunos e aparentemente mais abertos à mudança, isolo condimentos da formação de atitudes e formas de estar como professor, que me parecem não ser exclusivamente resultado da formação escolar. Parecem-me resultar de construções sociais várias ocorridas durante todo o percurso biográfico. Parte-se do princípio que ser professor é uma actividade não só cognitiva, do ponto de vista de o intelectual ter que manipular e reproduzir conhecimentos, mas, também, implica ser um bom técnico de comunicação e relações humanas, que tem que ser empático para levar a aprender o que quer ensinar.

Se me propunha estudar processos de formação das atitudes e da construção social das mentalidades, responsáveis, no fundo, pelas práticas e representações sociais que constatei, então o recurso à metodologia das histórias de vida estava por si justificado. Como entender o entendimento dos sujeitos –

---

<sup>2</sup> A Dissertação teve como título *Educação, Tradição e Mudança: Histórias de Vida, Práticas e Representações Sociais*, e foi orientada pelo Prof. Doutor Raúl Iturra, a quem aqui agradeço todo o apoio e empatia dispensados, e foi defendida em Julho de 1997.

<sup>3</sup> RSE - Reforma do Sistema Educativo, iniciada formalmente com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86.

se acreditarmos que ele é construído e, portanto, fruto do passado – sem recorrer à história pessoal?

Com o sucesso escolar e o acesso à cultura dominante, ocorrem metamorfoses na identidade das pessoas, e, às vezes, em casos mais extremos, mesmo, o que designo de transfusões culturais (Vieira, 1999a e b). Nestes processos, basicamente duas coisas podem acontecer: ou se ignora e esquece o passado cultural donde se provém, que dá uma mente cultural<sup>4</sup> para o entendimento da vida, ou, pelo contrário, se consegue tirar partido dessa riqueza da cultura original, como experiência, como quotidiano entre os vários quotidianos da vida, para assim praticar uma pedagogia do relativismo cultural (isto no caso do mundo dos professores que é o que aqui exploro).

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

O segundo modelo da transfusão cultural, designo-o de transfuga intercultural. O indivíduo recebe o novo, mas não rejeita o velho. Incorpora no seu universo pessoal a aquisição cultural que dá uma nova dimensão à cultura de origem mas que não a aniquila nem a substitui. Antes sim, dá-lhe uma terceira dimensão, resultante da integração comparativa entre o eu e o ele, entre o nós e o outro.

*Situação profissional dos professores*

prof.	idade	ciclo	anos de serviço	situação profissional
A	53	1º ciclo	35	efectiva
B	46	1º ciclo	23	efectiva
C	48	1º ciclo	28	efectivo
D	42	2º ciclo	21	efectivo
E	45	2º ciclo	21	efectiva
F	45	2º ciclo	27	efectiva
G	28	3º ciclo	5	profissionalizada não efectiva
H	35	3º ciclo	10	efectivo
I	42	3º ciclo	18	professora provisória - habil. sufic.

A maior parte destes professores parecia-me estar relativamente aberta à mudança que o sistema de ensino português atravessava; pelo menos na imagem

---

<sup>4</sup> O conceito é de Raúl Iturra (1990a e b).

dada para o exterior. Tinham um relacionamento empático com os alunos<sup>5</sup>, alunos que, como caracterizei noutra sítio, são heterogéneos culturalmente, têm uma grande componente de ruralidade entre outras.

São trânsfugas<sup>6</sup> a grande maioria destes professores. Estes, os trânsfugas, têm uma relação pedagógica muito empática, próxima dos alunos, e apoiada pelo método comparativo entre o seu eu pessoal e a sua história de vida de ontem, na escola e para além da escola. Conseguem estabelecer pontes comparativas e não escondem, não rejeitam a sua cultura de origem.

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

Toda a minha pesquisa me tem mostrado 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. Têm à partida uma preparação mais multicultural que lhes permite uma prática e uma pedagogia mais interculturais, quer ajam na cidade, onde usam o método comparativo que relativiza os saberes, quer actuem na aldeia, onde há para muitos um regresso à lógica que coincide com a sua própria lógica e estilo cognitivo infantil.

As nove histórias de vida, depois de comparadas, permitem abstrair algumas linhas de força sobre as formas singulares como cada professor se formou enquanto pessoa e profissional e como foram construídas as suas identidades pessoais em interacção com outros sujeitos e factos ao longo da vida. O etnógrafo é pertinente um pouco à maneira de um romancista. Tal como

---

<sup>5</sup> Excepção para os professores C e B.

<sup>6</sup> Trânsfugas não necessariamente interculturais.

refere Sperber (1992:57), “*se Guerra e Paz nos diz tanto respeito, não é por causa das anotações gerais que Tolstoi aí desenvolveu, é porque a experiência particular de alguns indivíduos, levados pela tempestade europeia do princípio do século dezanove, contribui, através da interpretação que Tolstoi faz dela, para a experiência particular de cada leitor*”.

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

Nesta investigação, vista aqui também enquanto processo de aprendizagem, aprendi<sup>7</sup> que histórias de vida semelhantes podem produzir actores com diferentes atitudes e posicionamentos face aos mesmos factos – é o chamado efeito de caleidoscópio: os mesmos elementos podem originar diferentes arranjos, diferentes estruturas.

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

Trata-se, aparentemente, duma afirmação tautológica: a maior ou menor abertura à diferença e ao entendimento da multiculturalidade resulta da construção social feita na trajetória biográfica. Contudo, é de salientar que na aparente dissemelhança das histórias de vida há algumas semelhanças estruturais e processuais. Semelhanças não só pelo processo de transfusão sócio-cultural a que os protagonistas foram submetidos mas, também, pelos contactos com o diferente, com o distante, geográfica e culturalmente, e pela forma como foram influenciados, modelados e mediados pelos adultos significativos.

---

<sup>7</sup> Desculpe o leitor a redundância.

Quadro  
**CODIFICAÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA**  
(na horizontal)

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

Se o denominador estrutural e processual comum aos sujeitos estudados ficar compreendido, então, penso que há que prospectivar um modelo de formação pessoal e profissional para o contacto com a heterogeneidade cultural e seu entendimento, assente no método comparativo e reflexivo dos processos de formação de atitudes. Isto, pelo menos, para os cidadãos cuja vida – escola da vida, inscrita da história de vida – não proporcionou tal aprendizagem, ou então os sujeitos não tiraram dela o devido proveito. Deste assunto trato noutros escritos.

Para além dos elementos estruturais comuns às histórias de vida, parece ser não menos importante o processo em que cada uma delas consiste, os adultos mediadores do mesmo e a metodologia aí usada. É que, como é sabido, nem todos os trânsfugas, actores que tiveram acesso a diferentes contextos sociais, práticas e gramáticas culturais, têm as mesmas atitudes e defendem os mesmos valores face à diversidade cultural. É, uma vez mais, o efeito de caleidoscópio - os mesmos elementos podem originar diferentes produtos, neste caso, identidades pessoais. Daí a importância de conhecer e compreender os processos de mediação e os modelos positivos e negativos – pessoas críticas – como vou explorar e consigno num quadro abaixo.

Assim, a abertura à alteridade e, portanto, também à mudança, se tem uma matriz directora que há que procurar na história de vida, nem sempre resulta dos mesmos constrangimentos ou modelos vividos. De facto não há determinismo social. 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 metodologia das histórias de vida permite reconstruir alguns desses momentos, por vezes particularmente dramáticos, onde se estimula, constrói e reconstrói a capacidade de reflexão sobre o quotidiano, e que levam a opções, a tomadas de posição, por vezes feitas em contextos de grande conflito intelectual e emocional. São momentos em que o sujeito por vezes "não sabe o que quer" – quer dizer, o seu projecto não está claro para si

mesmo. O caos espreita. *"E este caos não é apenas desorganização, mas a perda do sentido da realidade das coisas e das outras pessoas"* (Giddens, 1994: 32). Para este autor a própria ansiedade deriva do projecto de vida, se o entendermos como um processo de reflectir um futuro prospectivado e ancorado num ideal desejado. *"Enquanto fenómeno geral, a ansiedade deriva da capacidade – e, de facto, da necessidade –, que o indivíduo tem de pensar prospectivamente, de antecipar possibilidades futuras de forma simulada em relação à acção presente"* (Giddens, idem: 42).

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

Embora eu fale de factos, a minha análise biográfica pretende situar-se mais no significado que eles assumem para o entrevistado ou para o biografado. Trata-se de interpretar e de ver como o professor constrói as suas experiências de carreira numa história que é significativa para si, para ver, conhecer e compreender, finalmente, a sua concepção de educação e de si próprio enquanto profissional, significados também eles construídos num contexto. A abordagem é, assim, também construtivista e interaccionista, na medida em que os significados são construídos através da interacção com os contextos.

Uso no quadro seguinte três conceitos tomados de empréstimo de Sikes, Measor e Woods (1995) e também de Kelctermans (1995): incidentes críticos, pessoas críticas e fases críticas. O objectivo é sistematizar numa grelha o que retirei da análise às histórias de vida. Por incidentes críticos e fases críticas devem entender-se os acontecimentos, interacções com pessoas ou fases da vida que operam mudanças nas condutas e nos pensamentos das pessoas e, claro, dos professores em construção pessoal, social e profissional. *"O professor sente-se forçado a reagir, reavaliando certas ideias ou opiniões, mudando elementos do comportamento, etc."* (Kelctermans, 1995:7). Os incidentes críticos levam à reflexão do quotidiano.

*A transfusão cultural e as atitudes profissionais*

profs.	o processo de transfusão cultural e a construção da identidade pessoal e profissional				atitudes profissionais	representação nos alunos
	meio de origem	origem social classe	trajectória biográfica	pessoa		
<b>A</b>	rural	média/baixa	multicultural	trânsfuga inter/multicultural	reflexividade; método comparativo; flexível; pensamento relativizado; pedagogia intercultural	amiga; carinhosa; empática
<b>B</b>	rural	média/baixa	bicultural	oblato; monocultural	inflexível; autoritária; pedagogia monocultural; reflexiva	autoritária; exigente
<b>C</b>	rural	baixa	multicultural	oblato; multicultural	autoritário; reproduzidor de conhecimentos; pedagogia monocultural; pouco afável	exigente; autoritário; ri pouco
<b>D</b>	rural	baixa	multicultural	trânsfuga; multicultural	pouco reflexivo; pensamento relativizado; metódico; benevolente; atento às mudanças jurídicas da RSE	rígido, mas com quem se pode contar
<b>E</b>	urbano	média	multicultural	trânsfuga; intercultural	reflexiva; respeito para com as diferenças; método comparativo; empática; flexível; metódica; contextualizadora, pedagogia intercultural	professora ideal; afectiva; meiga; compreensiva
<b>F</b>	rural	baixa	multicultural	trânsfuga; intercultural	reflexiva; pensamento relativizado; método comparativo; empática; metódica; contextualizadora; pedagogia intercultural	simpática; exigente; amiga de ajudar; compreensiva
<b>G</b>	rural	baixa	bicultural	trânsfuga; oblato; multicultural	pouco reflexiva; pragmática; metódica; reproduzidora de conhecimentos; segue o manual com o maior rigor	sabe manter a ordem; compreensiva; alegre, simpática

(...) Cont.

<b>H</b>	urbano	média	multicultural	trânsfuga; inter/multi- cultural	comunicativo; reflexivo; autoritário; pouco flexível; multicultural; pragmático; reproduzidor de conhecimentos; atento às mudanças jurídicas da RSE; diplomático nas relações humanas	ensina bem; amigo; atencioso; criativo; organizado; sala ordenada; aulas divertidas
<b>I</b>	urbano	média/alta	monocultural	multicultural	pragmática; objectiva; aberta às mudanças; reflexiva; respeita as pedagogias tradicionalistas	professora modelo; explica bem; compreensiva; mantém a turma sossegada

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

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

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

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

No caso dos professores aqui estudados, quanto mais diversificados são os mundos culturais que atravessam, maior é a probabilidade, por um lado, de surgirem conflitos na sua mente, em consequência da dificuldade que há por vezes em construir um projecto que integre e interpenetre estas variadas esferas da vida social que atravessam nas suas trajectórias biográficas e que lhes 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 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 (Santos, 1992) e mais cidadão da conhecida metáfora aldeia global, com uma identidade mais intercultural e multi-terceira-instruída. Ou, ainda, de acordo com Giddens (1994), o *self* torna-se num projecto reflexivo:

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

Profes.	Incidentes críticos	Pessoas críticas		Fases críticas
		Positivas	Negativas	
A	Exame de admissão; morte da mãe; leitura de um romance sobre Florence Nightingale; leitura do livro Eurico o Presbítero; não ter entregue um trabalho escolar no prazo devido; gravidez de uma aluna.	Avó materna; irmão mais velho; professora primária; marido.	Director do Magistério Primário; pai (em alguns aspectos).	Formação académica no Magistério; 1.º ano em que leccionou; trabalhar na Câmara Municipal; estada em Moçambique; ensino numa escola evitada pelos colegas.
B	Saneamento político após o 25 de Abril; curso de especialização (CESE).	Pai.		1.º ano em que leccionou com 44 crianças e as 4 classes; projecto de experimentação dos programas da RSE.
C	Reprovação no ciclo preparatório; conseguir dizer ao pai que não queria ser serralheiro.	Irmão que é licenciado.	Pai.	Os seus 12/13 anos, quando estava perdido entre ser serralheiro e continuar nos estudos; guerra colonial.

(...) Cont.

<b>D</b>	Ter que ajudar a mãe a sustentar a casa; casualidade de começar a leccionar.	Irmãos mais velhos; a mãe e o primo.	2 professores primários; o primo; professor de desenho.	A infância em Angola; depois de fazer a 6.ª classe: estudar ou não?; um ano a trabalhar; a reforma Veiga Simão.
<b>E</b>	Não ter comprado a senha de almoço e ter conseguido a compreensão dos pais; mudança para o colégio particular; saída de Lisboa para trabalhar; invalidez do marido.	Professores primários; irmã; orientador de estágio.	Professores do liceu; alguns professores universitários.	3 anos de ensino primário particular; estágio profissional longe da família.
<b>F</b>	Dinamizações culturais num movimento católico; sair da aldeia para continuar os estudos; ter feito História no secundário como autoproposta.	Marido, irmão mais velho; professor explicador de Português.	Um professor primário; professores universitários.	Trajeto diário de 2 Km até à escola; a guerra do Ultramar; licenciar-se enquanto leccionava.
<b>G</b>	Reprovação pela 1.ª vez, no 1.º ano da universidade; ter começado a leccionar.	Professora de Química do 8.º ano; professora de Química do 11.º e 12.º anos; pai e mãe.	Os professores que brincavam e não davam aulas; professores universitários.	O ensino secundário; o 1.º ano da universidade.
<b>H</b>	Reprovação pela 1.ª vez, no 3.º ano do liceu; estágio profissional.	Primos; pai e mãe; professora primária; professores de línguas.	Professores do ciclo preparatório.	Estada em Angola até aos 15 anos; 2 anos em que foi orientador de seminários da profissionalização em serviço.
<b>I</b>	Um teste negativo em Matemática; casualidade de começar a leccionar.	O pai; professor de Matemática.	Professor primário.	Mudança de curso universitário; ensinar e estudar simultaneamente.

Corresponderá, com grande probabilidade, à construção dum eu pessoal, social e profissional menos etnocêntrico, mais reflexivo, com uma mente mais

relativizada e talvez também mais utópica e criativa no sentido da construção de projectos pessoais e culturais aos quais submete dialecticamente o seu viver. Viver esse que tentei captar e entender nos nove professores que estudei e cujas vidas, práticas e representações sociais aqui aflorei.

Gostaria, enfim, de acrescentar que, para além da importância do processo de socialização ao longo da vida na construção prévia de determinado perfil de professor, há ainda, como sabemos, competências que só se aprendem no terreno em contacto e confronto com a própria realidade. Por isso, para terminar, volto a levantar a pergunta que intitula este mesmo texto: ser professor - ensino ou aprendizagem da profissão?

## Referências

- BOURDIEU, Pierre (1997) – *Razões práticas*, Oeiras: Celta.
- DESAHAIES, Bruno (1997) – *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*, Lisboa: Piaget.
- FERREIRA, Paulo da Trindade (1994) – *Reinventar a Criatividade*, Lisboa: Presença.
- FILLIOZAT, Isabelle (1997) – *A inteligência do coração*, Lisboa: Editora Pergaminho
- FORTUNA, Carlos (1991) – "Nem cila nem caribdis: somos todos translocais" in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 32.
- GIDDENS, Anthony (1994) – *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras: Celta.
- 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.
- KELCHTERMANS, Geert (1995) – "A utilização de biografias na formação de professores" in revista *Aprender*, 18.
- MOITA, Maria da Conceição (1992) – "Percurso de formação e de transformação" in NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*, Porto: Porto editora.
- MORIN, Edgar (1996) – *O problema epistemológico da complexidade*, Lisboa: Publicações Europa-América.
- MORIN, Edgar (s/d) [1982] – *Ciência com Consciência*, Lisboa: Publicações Europa-América.

- NICOLESCU, Basarab (2000) – *O manifesto da transdisciplinaridade*, Lisboa: Hugin.
- NÓVOA, António (Org.) (1992) – *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.
- SANTOS, Boaventura S. (1992) – *Introdução a Uma Ciência Pós-moderna*, Porto: Ed. Afrontamento.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1994) – *A Vez e a Voz dos Professores*, Porto: Porto Editora.
- SERRES, Michel (1993) – *O Terceiro Instruído*, Lisboa: Instituto Piaget.
- SIKES, P., MEASOR, L. e WOODS, Peter (1985) – *Teacher careers: crises and continuities*, Lewes: Flamer Press.
- SPERBER, Dan (1992) – *O saber dos antropólogos*, Lisboa: edições 70.
- VIEIRA, Ricardo (1999 a) – *Ser Igual, Ser Diferente: encruzilhadas da identidade*, Porto: Profedições.
- VIEIRA, Ricardo (1999 b) – *Histórias de Vida e Identidades*. Porto: Afrontamento.
- WOODS, Peter (1999) – *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.