

II CIPA – Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica – Tempos Narrativas e Ficções: a invenção de si

(RE)VIVER A VIDA ETNOBIOGRAFIAS E PRODUÇÃO DE NOVOS SENTIDOS

Ricardo Vieira

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Ana Vieira

Professora do 2.º Ciclo do Ensino Básico, Externato Liceal Albergaria dos Doze, Portugal

A presente comunicação insere-se no Eixo V – As construções (auto)biográficas e as práticas de formação.

Nesta comunicação procuramos mostrar como os professores, esses agentes sociais que constituem nosso objecto de estudo, se redescobrem, racionalizam experiências passadas, opções tomadas, etc., pela possibilidade de terem alguém que os ouve e os questiona a partir das suas próprias lógicas e contextos.

Os sujeitos entrevistados reflectem, assim, também eles, sobre as intenções do inquiridor e sobre si próprios. Neste sentido, tornam-se também investigadores de si próprios.

Através de entrevistas a professores, conducentes à construção de histórias de vida, procuramos mostrar o interesse de o investigado saber das intenções do investigador, no sentido de ambos acederem a dimensões interpretativas que não estavam explicitadas para ambos antes da interacção.

A interacção, devidamente centrada no questionamento das práticas na lógica do entrevistado e em comparação com outras alternativas, é, possivelmente, também uma via para reforçar a competência da reflexividade na vida profissional dos professores.

A comunicação reúne 2 perspectivas de trabalhar as histórias de vida: a HV como instrumento para estudar a comunidade, para começar a estudar o outro à luz da sua própria perspectiva, para estudar a construção das identidades pessoais e profissionais; e a HV e a autobiografia como via de operar mudanças a partir do auto-conhecimento (“conhece-te a ti mesmo”, como já preconizava Sócrates). Como via para a acção e concretamente para a formação de professores. Trata-se de perspectivar a História de Vida como investigação-Formação. Assim, a entrevista biográfica serve não só como recolha de informação mas, também, como construção do conhecimento na interacção.

As entrevistas não estruturadas, em profundidade, permitem ao entrevistado dar sentido ao que nunca tinha sido dito, pensado, explicitado, estruturado.

O investigador precisa de manter uma vigilância crítica permanente para não induzir as respostas, deixando ao interlocutor a máxima liberdade para fluir sobre os temas que, interessando embora ao investigador, terão que ser introduzidos no alinhamento informal da conversa.

O papel do investigador não é o de, por artes mágicas, encontrar o verdadeiro sentido das práticas dos sujeitos estudados. Através de entrevistas a professores conducentes à construção de histórias de vida, procuramos mostrar do interesse interaccionista do objecto de estudo saber das intenções do investigador, no sentido de ambos acederem a dimensões interpretativas que não estavam explicitadas para ambos. Assim, não é apenas o investigador que tem competências compreensivas.

Nesta investigação, vista aqui também enquanto processo de aprendizagem, aprendemos 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, diferentes identidades (re)construídas entre a cultura de origem e a cultura de chegada.

Palavras-chave

Entrevista etnobiográfica; reflexividade; Identidade; (trans)formação

1. Histórias de Vida: Investigação e Transformação.

Em primeiro lugar, há que referir que este trabalho se enquadra entre 2 formas de trabalhar as histórias de vida: a) as histórias de vida como instrumento para estudar a comunidade, para começar a estudar o outro à luz da sua própria perspectiva, para estudar a construção das identidades pessoais e profissionais; e b) as histórias de vida como via de operar mudanças a partir do auto-conhecimento (“conhece-te a ti mesmo”, como já preconizava Sócrates); como via para a acção e concretamente para a formação de professores. Trata-se do uso das histórias de vida como formação e como investigação-Formação (Cf Nóvoa e Finger, 1988, Nóvoa, 2001 e Josso 2001). Por outro lado, a entrevista biográfica é aqui vista já não só como recolha de informação mas, também, como construção do conhecimento na interacção.

A primeira dessas vias inspira-se nos trabalhos antropológicos (desde Paul Radin que nos anos 20 realizou a autobiografia do índio Winnebago, Óscar Lewis e os Filhos de Sanchis, a Escola de Palo Alto, com Gregory Bateson, etc. que preconizavam a reabilitação do sujeito e a introdução da incerteza na visão determinista vigente) e sociológicos (Hoggart, Daniel Bertaux, Ferraroti...).

A segunda linha apoia-se nestes dois domínios anteriores (antropologia e sociologia) mas funde-se, de certo modo, com as Ciências da Educação e com alguma Psicologia (podemos referir os trabalhos de Carl Rogers e Paulo Freire como referências marcantes para o que se viria a fazer neste domínio).

Em termos interdisciplinares, é notável a obra de Edgar Morin (La méthode) para pensar as dinâmicas bio-psico-socioculturais.

É ainda de considerar, entre muitos outros, os trabalhos de Pierre Dominicé, M. Finger e de Marie-Christine Josso, Gaston Pineau e J.-L. Le Grand e, em Portugal, António Nóvoa.

2. Investigação Etnográfica: 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 seu 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 casuismo, 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 macro físicas 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, arteção 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 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).

É assim que, neste sentido, este texto é mais uma viagem hermenêutica sobre o entendimento da construção da nossa teoria, do nosso querer conhecer e compreender, do que qualquer tentativa de recomendação, receita ou tecnologia de como usar a etnografia e o método biográfico em antropologia, sociologia, ciências da educação ou nas ciências sociais e humanas em geral.

Assumimos a pesquisa etnográfica¹ como algo próximo do *bricolage*², no sentido da possibilidade da autonomia *versus* um conjunto de imposições dogmáticas,... De qualquer modo, trata-se de uma via algo distante da busca das regularidades da ciência positivista onde “*qualquer proposta de uma “teoria geral” a respeito de qualquer coisa social soa cada vez mais vazia, e aquele que professa ter tal teoria é considerado megalomaniaco*” (Geertz, 1999: 10).

Efectivamente, Clifford Geertz reforça bem a ideia de como o pensamento é sempre local e ligado aos seus instrumentos (*idem*: 11).

Trata-se de uma perspectiva que pretende também contribuir para a reintrodução do sujeito no conhecimento (Morin, *idem*: 46). Nas ciências humanas e sociais a objectivação é muito difícil de se conseguir e, quanto à verificação experimental, então, aí estamos muito próximos do impossível.

3. As questões de partida

Por que ponta começar?

Consideramos que o trabalho antropológico, mesmo o relativo à educação, apesar dos apelos ao procurar ver com os olhos do “outro”, o do objecto estudado, não é, de facto, 100% indutivo. É evidente que quando se foi para o terreno a nossa mente não estava vazia no tocante aos interesses de investigação. Havia uma problemática geral - a continuidade e a mudança de práticas nas escolas - mas não havia ainda de facto categorias pré construídas a observar nos três contextos que haviam sido escolhidos duma forma mais ou menos arbitrária. No entanto, se admitimos que se privilegiou a pesquisa indutiva, não é no entanto totalmente certo que não houvesse alguma dedução.

No terreno procurámos inserir-nos o mais possível nos diferentes contextos estudados nas três escolas do ensino básico: 1.º e 2.º ciclos. Mas, simultaneamente enquanto se estava dentro, procurava-se intelectualmente estar fora, distanciar-se, abstrair-se do vivido, para, no próprio momento ou em diferido, pensar e registar os pensamentos sobre os próprios pensamentos e práticas dos outros que tínhamos como objecto de estudo. Normalmente não percebemos os

¹ Pelo menos aquela que teemos feito e que, presumimos, continuaremos a fazer nos tempos mais próximos.

² A aplicação da noção de *bricolage* no âmbito dos factos culturais, deve-se a Lévi-Strauss (1962) quando, a propósito da sua teoria do pensamento mítico diz que esta criação é caracterizada pela arte do *bricolage*, por oposição à invenção técnica, baseada no conhecimento científico. A noção veio a pegar como moda e a ser usada de modo mais amplo quer às culturas populares quer à memória colectiva, entre outras.

modelos que guiam as nossas acções enquanto as executamos. Isto é o que acontece com os próprios sujeitos enquanto vivem as suas práticas. O antropólogo Clyde Kluckhohn ilustrou esta questão com um interessante aforismo: "o peixe seria a última criatura a descobrir a água". Daí a necessidade de o cientista, pessoa também, racional e sensorial também, ter simultaneamente de se aproximar e de se distanciar (cf. Iturra, 1986).

Portanto, havia que reintroduzir também o "eu" inquieto e modesto e não o que por detrás dum falso anonimato afirma que "*a ciência fala pela minha boca*" (Morin, *idem*: 47). A ideia é, no fundo, como se diz actualmente, fomentar a introdução da auto-reflexão e da autocrítica do sujeito do conhecimento. Aliás, trata-se, também, de buscar uma relativização do conhecimento pela comparação de dois modos de ver que às vezes se reiteravam, outras, gravavam um outro, resultante da "química" da interacção.

O objecto não estava definido de início. Foi-se construindo, desconstruindo, reconstruindo. Aprendeu-se a fazer perguntas com as conversas e observação participante que se foi tendo e fazendo em três escolas do ensino básico do distrito de Leiria³. E algumas perguntas deixaram de fazer sentido e outras agigantaram-se para a nossa mente de profissionais também de ensino.

Como se chega a professor? Como se é a pessoa que é? Porque se joga com o ser e o parecer no início da profissão, essencialmente quando há alguma insegurança no acto de comunicação dentro do qual consideramos estar o pedagógico? Por que é que alguns assumem duas posturas corporais, comportamentais, linguísticas, identitárias, enfim, culturais, no sentido antropológico amplo do conceito, conforme se está no mundo da escola ou na vida que fora dela acontece e se vive? Foi de facto a observação que foi possível fazer a propósito dos vários quotidianos escolares que nos fez levantar estas questões.

A atenção inicial colocada nos alunos com aparentes dificuldades de aprendizagem, ou com *backgrounds* culturais distintos da cultura modal da escola, absorveu-nos tempos significativos no trabalho de campo. Aliás, foi daqui que surgiu o interesse em estudar histórias de vida de alguns professores. Foi também a partir das preferências de alguns alunos em relação aos seus mestres - essencialmente no caso do 2º ciclo, onde o ensino é multidocente - e da maior empatia entre alguns e esses alunos, assim como da capacidade de atender à diversidade cultural na sala de aula, que surgiu a curiosidade de procurar entender a construção social do entendimento dos professores a partir dos seus trajectos biográficos.

De repente, tornava-se relativamente fácil pensar que pode haver ensino sem aprendizagem e aprendizagem sem ensino direccionado por objectivos. O professor é de facto uma pessoa e já o era antes da certificação profissional (Abraham, 1984 e Nóvoa, 1987). 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. De facto, nem sempre estamos a racionalizar o que estamos a fazer na prática lectiva.

Os pintores não copiam o que observam, mas seleccionam cuidadosamente, sendo dotados de significado os elementos que seleccionam, e com tanto mais impacto por serem, por vezes, irracionais... Aquilo que os artistas visuais, como os pintores, pretendem ensinar é fácil de perceber mas difícil de explicar. Eles próprios têm dificuldade em

³ Duas escolas do Ensino Básico, 1.º ciclo e uma outra, actualmente considerada EB2,3, que, como se sabe, prossegue estudos no 2.º e 3.º ciclos.

explicar por que traduzem as suas experiências para formas e cores, e não para palavras.

(Highet, 1951, cit in Woods, Peter (1999: 35)

Este posicionamento parece até poder estar nos antípodas da certeza científica. É como se parte do ensino consistisse em “não saber”. Efectivamente, em contraste com a ênfase na racionalidade, o ensino parece ter um lado emocional, uma inteligência do coração.

A recolha das histórias de vida dos professores foi feita através de entrevistas semi-estruturadas, semi-directivas ou, ainda, abertas, como são designadas por outros, e tendo de perto os ensinamentos da obra de Poirier (1983). As entrevistas vieram a ocorrer ao fim de praticamente dois anos de trabalho de campo, e, portanto, depois de ser há muito inquestionável a nossa presença no terreno, quer em reuniões, quer na sala de professores, quer nos recreios, quer mesmo a assistir a algumas aulas. Havia um perfeito à vontade entre nós e os professores que viemos a estudar mais em profundidade a tal ponto que, do total dos nove, apenas dois não nos tratavam "por tu" e vice-versa. Esses foram dois do 1º ciclo do ensino básico, relativamente mais velhos por própria insistência deles, talvez por se assumirem hierarquicamente abaixo de nós no sistema escolar, nos tratavam pelo próprio nome, sem ser precedido por qualquer forma senhorial ou doutoral de tratamento interpessoal. Reflectindo sobre a metodologia que começava convincentemente a ser adoptada, a das histórias de vida, ou, ao optar pelo método (auto)biográfico, verificava-se que tal escolha abalava em parte os alicerces de parte da nossa formação académica. Sentíamo-nos como água a correr do estruturalismo ao interaccionismo. É claro que a tradição antropológica sempre privilegiou a descrição, a etnografia, a monografia, os estudos de caso... Mas, mesmos os trabalhos com e sobre histórias de vida sempre foram considerados um pouco à margem da corrente.

4. Distanciamento físico e intelectual

Só a reflexividade permite pensar a realidade social de onde se parte ou que se vive

“Como Schutz sublinha, a experiência do estrangeiro não se restringe apenas aos que se deslocam para ir viver noutra sociedade. O movimento entre grupos dentro de uma única sociedade pode produzir os mesmos efeitos, embora geralmente de uma forma mais atenuada.

A etnografia explora a capacidade que qualquer actor possui para aprender novas culturas, e a objectividade a que este método dá aso. Mesmo quando ele ou ela pesquisam um grupo ou cenário familiares ao observador participante, é exigido que o trate como «antropologicamente estranho» num esforço que tornem explícitas as assunções que toma por garantidas como membro dessa cultura” (Hammersley e Atkinson, 1983: 8).

O distanciamento necessário à análise sociológica não é físico, é, antes, intelectual. Cada um de nós observa e reflecte sobre os comportamentos e atitudes dos outros, bem como de si próprio. É esta capacidade reflexiva, que nos permite tornarmo-nos objecto de nós próprios e observadores dos comportamentos alheios, que torna possível a existência de ciências como a sociologia e a antropologia.

“Enquanto participantes no mundo social, ainda somos capazes, pelo menos por antecipação ou em retrospectiva, de observar as nossas actividades «de fora» como objectos no mundo (...) Porquanto possam existir diferenças no propósito e talvez também no grau de refinamento dos métodos, a ciência não faz uso de um equipamento cognitivo de tipo essencialmente diferente do que está disponível para os não cientistas” (Hammersley e Atkinson, 1983: 16-17).

Esta tensão entre distanciamento e participação é possível pela manipulação estratégica de duas identidades, a de investigador e de membro efectivo ou temporário do grupo de estudo. Assim, não basta um conhecimento exterior das regras ou dos hábitos culturais. Só pela observação participante e pela interacção é possível aceder ao entendimento ou à epistemologia do Outro.

Blumer (1999) alerta-nos contra uma pseudo-objectividade defendida por uma certa sociologia, que defende a necessidade de interpretar a vida social, recusando a interpretação dos actores envolvidos (Lapassade, 1991:20). Na linha da fenomenologia social de Schutz, não acreditamos que exista outra realidade social para além daquela que os membros da sociedade vivem, e que só seria acessível ao olhar treinado do investigador.

As entrevistas não estruturadas, em profundidade, permitem ao entrevistado dar sentido ao que nunca tinha sido dito, pensado, explicitado, estruturado.

Claro que o investigador precisa assim de manter uma vigilância crítica permanente para não induzir as respostas, deixando ao interlocutor a máxima liberdade para fluir sobre os temas que, interessando embora ao investigador, terão que ser introduzidos no alinhamento informal da conversa.

Portanto, os actores, os sujeitos, ou, melhor, os agentes sociais que constituem o nosso objecto, reflectem eles próprios sobre as nossas intenções e sobre si próprios. São também investigadores de si próprios. Não são vazios de teoria. O papel do investigador não é o de, por artes mágicas, encontrar o verdadeiro sentido das práticas dos sujeitos estudados. Através de entrevistas a professores conducentes à construção de histórias de vida, procuramos mostrar do interesse interaccionista do objecto de estudo saber das intenções do investigador, no sentido de ambos acederem a dimensões interpretativas que não estavam explicitadas para ambos. Não é apenas o investigador que tem competências compreensivas. A compreensão já está presente nas actividades mais banais da vida quotidiana.

Segundo Schutz (1987), todos nós somos de alguma forma “sociólogos em estado prático”. A realidade também é descrita pelos sujeitos sociais. Assim, a linguagem do senso comum descreve o real e, simultaneamente, constitui o próprio senso comum. Por isso, todo o sujeito acaba por fazer auto-hermenêutica.

5. O indeterminismo do projecto pessoal

A vida individual e social não pode ser considerada um dado mas sim uma construção em auto-re-organização permanente. De facto, entrevistado e entrevistador alcançam dimensões do pensamento que não são passíveis de equacionar numa simples aritmética tipo $1+1=2$. O resultado é possivelmente melhor traduzido por um três, símbolo da criação, pois contém uma descoberta e racionalização que resulta da existência da interacção entre pelo menos dois sujeitos.

Elsa Santos - Uma das coisas que me dava mais prazer era, na altura da Primavera, assim Maio,... pedir à minha mãe que me arranjasse um ramo de flores para ir levar à minha professora. recordo-me perfeitamente de levar um grande ramo de flores e, várias vezes um ramo de gipsófilas com rosas ou cravos pelo meio. Para mim, entrar na casa dela era sei lá o quê. E porque realmente eu gostava tanto, para mim era um prémio tão grande ir visitar a minha professora, ir-lhe levar um ramo de flores, ir a casa dela. Lanchar em casa da minha professora era uma coisa tão importante, que eu passei (agora que estou a pensar no assunto, penso que talvez isso tenha a ver com o hábito que tenho de levar os alunos a minha casa) a fazer o mesmo.

Investigador - E era também a sua professora que a convidava?

E.S. - Muitas vezes ela convidava, outras vezes era eu que ia lá oferecer-lhe um ramo. E quando eu ia oferecer-lhe um ramo ela convidava-me sempre para lanchar. Sentava-me lá, ela ficava comigo, eu sentia-me gloriosa, nem sei explicar, sei que era um empenho muito grande. Então eu dizia à minha mãe que queria ir muito bonita quando ia a casa dela. era uma euforia para mim ir a casa da minha professora.

Inv. - Talvez a Elsa tenha então percebido a importância para uma criança de ver um relacionamento sadio entre os pais e os professores, essa mesma ligação que hoje procura fazer?!

E.S. - Exactamente! Por isso mesmo eu sempre também trouxe a minha casa alunos meus. E agora que estou a pensar nesse meu passado, talvez por isso eu tenha sempre defendido isso. Aqui na cidade talvez não tenha esse mesmo valor; mas nas aldeias, onde as pessoas vêem a professora assim como sei lá o quê, o facto de os alunos irem a casa da professora conviver, é muito importante para as crianças. [...] agora é que eu penso porque sou assim, pensando como é que eu me sentia quando ia a casa da minha professora.

As entrevistas que realizámos deram-nos variadíssimos exemplos para mostrar como os sujeitos entrevistados se redescobrem, racionalizam experiências passadas, opções tomadas, etc., pela possibilidade de terem alguém que os ouve e os questiona a partir das suas próprias lógicas e contextos poderiam ser imensos, como ilustramos noutros sítios.

Curiosamente, o trabalho de Freud e de Malinowski não são normalmente invocados pelos analistas da investigação qualitativa⁴ e pelos que fazem histórias de vida. Contudo, os trabalhos de ambos inserem-se facilmente dentro deste tipo de abordagem. Contudo, um e outro buscam a via naturalista de pesquisa e procuraram assumir a interacção com o objecto investigado como a via para aceder a uma nova dimensão de conhecimento: um novo conhecimento para o sujeito investigador e um novo conhecimento para o próprio objecto de estudo tornado também ele sujeito de si próprio neste paradigma hermenêutico e interpretativo.

⁴ Nas palavras dos que processam esta via. De facto, como já fiz notar (cf. Vieira, 1999b) considero-a demasiado pobre para ser considerada paradigma investigativo. Claro que a invenção dessa alternativa tem raízes históricas e como tal tem que ser compreendida. Resulta das visões críticas à concepção positivista que se começaram a instalar desde o final do século XIX (Dilthey e o apelo ao entendimento dos factos particulares em detrimento da sua explicação causal, Max Weber e a ênfase à compreensão (verstehen), entre outros que se seguiram), quando alguns cientistas sociais começaram a pôr em causa a reprodução do modelo das Ciências Físico-Naturais no estudo dos fenómenos sociais. Outros preferiram e preferem falar em investigação naturalista, defendendo a perspectiva holista e o não envolvimento de manipulação de variáveis nem de tratamento experimental. Contudo, também o uso do conceito “investigação quantitativa” me parece excessivamente reducionista para se referir à abordagem positivista da ciência. Por último, quanto a mim, prefiro reservar o quantitativo e o qualitativo para as técnicas em si, de recolha e de tratamento, que até podem estar ou não ao serviço de um ou outro(s) paradigma(s) de investigação e não para caracterizar a falsa dicotomia dos modelos qualitativo e quantitativo de pesquisa.

6. Reflectir os percursos: a consciencialização do inconsciente ou a racionalização das práticas

O modelo $1+1=3$, invocado atrás, considerado como metáfora, trata, no fundo, de como através duma entrevista informal e etnográfica sobre as práticas dos professores estudados, ou sobre as suas trajectória sociais, se pode encontrar um caminho para a redescoberta de si mesmo; para tornar consciente a razão de acções que se praticam sistemática e rotineiramente; enfim, para o próprio docente racionalizar a construção da sua cultura pessoal, mista de idiossincrasia e de colectivo. E, também, para encontrar um caminho para a racionalização da força do *habitus* professoral como guião de atitudes e condutas. Nas próprias palavras de Bourdieu, e apesar da sua demonstração da “ilusão biográfica”,

“É possível sem dúvida descobrir no habitus o princípio activo, irreductível às percepções passivas, da unificação das práticas e das representações (quer dizer, o equivalente, historicamente constituído, e, portanto, historicamente situado, desse eu cuja existência devemos postular, segundo Kant, para darmos conta da síntese do diverso sensível dado na intuição e da ligação das representações numa consciência). Mas esta identidade prática não se dá à intuição a não ser na inesgotável e inapreensível série das suas manifestações sucessivas, de tal maneira que o único modo de a apreendermos como tal consiste, talvez, em tentar recaptá-la na unidade de uma narrativa totalizante (como autorizam que se faça as diferentes formas, mais ou menos institucionalizadas, do “falar de si”, confiança, etc.)” (Bourdieu, 1997: 55).

Investigador - Para além da Reforma e das orientações metodológicas, achas que tens uma pedagogia própria de ensinar Matemática e Ciências no 2º ciclo, construída por ti ao longo da tua experiência?

Lurdes Matias - Eu tive bons mestres e não concordo nada que os modelos não são precisos. Eu acho que há experiências muito importantes na nossa vida profissional e eu tive a felicidade de as ter. O meu estágio foi um estágio mesmo, tive essa felicidade, outras pessoas não tiveram. Relativamente às referências eu tive um orientador de estágio de Ciências, uma pessoa espectacular a todos os níveis. Mesmo que tu não quisesses aprender, tu aprendias. Realmente ver aquele homem dar aulas! É ter sempre qualquer coisa que fica! E eu realmente acredito nisso.

Inv. - Esse professor é um modelo para ti?

L. M. - É, continua a ser. Mas há também outras coisas que é tudo aquilo que se vai aprendendo. E também há os vícios que são negativos e depois há aquelas coisas que se vão descobrindo aos poucos e vais estudando.

Inv. - Tens marcas pela negativa/positiva?

L. M. - Sim, em relação ao meu percurso escolar são quase todas negativas. Em relação ao meu percurso profissional tenho experiências positivas. As outras ignoro-as. Nomeadamente o estágio foi um ano de enriquecimento e tinha todas as condições para não querer porque eu fui deslocada, foi a primeira vez que saí de casa. Mesmo em termos do meu percurso escolar eu não saí para ir para a Faculdade que é o que acontece à maior parte das pessoas. Eu vivia em Lisboa, fiquei em casa dos meus pais. A minha primeira experiência de sair de casa foi já casada e no estágio, já com dois garotos pequenos. Foi tudo muito difícil como podes imaginar. Tinha todas as condições para aquilo ser mau e não foi. Eu em cima do

acontecimento achei muita coisa, foi violento percebes... Mas, olhando para trás, acho mesmo que foi um ano de aprendizagem. [...]

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

A professora Lurdes Matias clarificou para si própria a importância dos modelos que teve de como ser professora, quer pela positiva quer pela negativa. De forma semelhante, as conversas e entrevistas que fui tendo com o Professor Lucas Leitão não só o fizeram pensar em relações que não havia ainda estabelecido como, também, tornou mais consciente, para si, parte do que fazia de forma menos explicitada para si próprio até ao momento.

Inv. – Lucas, explicita lá uma dessas ideias... Isso tem a ver com uma mudança que está explicitada na Reforma ou com uma formação que, à partida, já fazia com que o docente fosse assim?

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

[...]

Inv. - Lucas, dos questionários que fiz aos teus alunos retiro que pelo menos para 50% da turma és considerado um professor que ensina bem, que é bom, explicador, que ajuda quando é preciso, que é amigo, atencioso, criativo, organizado nas aulas, que mantém a sala ordenada, simultaneamente que dá aulas divertidas.

Tinhas ou tens consciência de seres um professor assim?

L. L. - Não sei... É difícil avaliarmo-nos a nós próprios, não é? Eu tenho consciência que faço os possíveis para... percebes? Para ser mais ou menos isso. Mas também não quer dizer que eu esteja especialmente a atirar-me a essas características todas. Mas... faço o possível para ser amigo deles mas também para impor uma certa ordem e manter o respeito na aula. [...] Ah, espera aí... Eu sou director de turma. Eles, a mim, vêem-me como professor e como director de turma. E eu como director de turma, desempenhava um papel de por vezes dar uns ralhetes quando me apresentavam queixas. E às vezes eu ia furioso para a aula com eles porque nem sequer admitia que me apresentassem queixa deles porque eles foram sempre uma das melhores turmas... e eu nesta última fase do ano é verdade que impliquei muito com eles. Por isso é natural que alguns não engracem muito comigo. Até é possível que alguns tenham mesmo antipatizado um pouco comigo.

[...]

Inv. - Ó Lucas, achas que esta tua caminhada por Angola, por Luanda, serviu para te construir o teu pensamento de professor?

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

Inv. - Interessante..., já tinhas pensado nisto?

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

Em Portugal, quem muito se tem também preocupado com a racionalização e a escolarização da cultura é Telmo Caria. Particularmente, questiona como é que alguns professores tendo mesmo algum conhecimento sociológico não têm capacidade de o aplicar para reflectir sobre as suas próprias práticas (Caria, 2000: 145). Não sendo objectivo responder neste texto a esta questão, é de reforçar, contudo, como a interacção, devidamente centrada no questionamento das práticas na lógica do entrevistado e em comparação com outras alternativas, é possivelmente uma via para reforçar a competência da reflexividade na vida profissional dos professores. E isto, obviamente, rompe com o modelo tradicional de formação de professores e obrigaria à introdução duma metodologia próxima do que propõem Nóvoa e Finger (1988), e Vieira (1999 b e 1999 c).

As nove histórias de vida que fizemos de professores, a partir de dezenas de entrevistas etnobiográficas, 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 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 análise dessas histórias de vida mostra algumas similitudes estruturais que não se pretende aqui 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 interacções que aconteceram no percurso de uma vida; nem é matéria quantificável*” (Idem: 134). Neste sentido, penso que se acedeu apenas a uma parte das interacções memorizadas 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. Finalmente, nesta investigação, vista aqui também enquanto processo de aprendizagem, aprendemos⁵ 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.

Referências bibliográficas

- ABRAHAM, A. (1984), *L'Enseignant est une Personne*, Paris: Les Édit. ESF.
- ALMEIDA, Miguel Vale de (2001), “*raça de palavra*” entrevista publicada no Notícias Magazine, *Diário de Notícias* n.º 48151 de 21 de Janeiro.
- BASTIDE, Roger (1955), “*Le principe de coupure et le comportement afro-brésilien*”, *Anais do XXXL Congresso Internacional de Americanistas*, São Paulo, Vol. 1, pp. 493-503.
- BATESON, G. (1958). *Naven*, Standford: Standford University Press.
- BATESON, G. (1977). *Vers une Ecologie de L' Esprit*, Paris: Seuil.

⁵ Desculpe o leitor a redundância propositada.

- BERTAUX, D. (1980). "L'approche biographique. Sa validité methodologique, ses potencialités" in *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LXIX.
- BERTAUX, Daniel (1976), *Histoires de Vie ou Récits de Pratiques? Methodologie de l'Approche Biographique en Sociologie*, Paris: Cordes.
- BOURDIEU, P. (1992), *Réponses - Pour une Anthropologie Réflexive*, Paris: Editions du Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (1997), *Razões Práticas. Sobre a teoria da acção*, Oeiras : Celta.
- BROCKMAN, J. (Org.) (1998), *A Terceira Cultura*, Lisboa: Temas e Debates.
- CARIA, Telmo (2000), *A Cultura Profissional dos Professores*, Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- CASAL, Adolfo Yáñez (1996), *Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica*, Lisboa: Cosmos
- CORTESÃO, L. e 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.
- COULON, Alain (1995), *Etnometodologia*, Petrópolis: Vozes.
- DESAHAIES, Bruno (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*, Lisboa: Piaget.
- ERIKSON, Frederick (1989), "Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza", in WITTRICK, Merlin (Org.). *La Investigación de la Enseñanza I*, Barcelona-Buenos Aires: México.
- FERRAROTI, F. (1979). "Sur l' autonomie de la méthode biographique" in DUVIGNAUD, J. *Sociologie de la Connaissance*, Paris: Payot.
- FERRAROTI, F. (1980). "Les biographies comme instrument analytique et interprétatif" in *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXIX.
- FERRAROTTI, e al. (1985). *Biografia, Storia e Società, l' uso Delle Storie di Vita Nelle Scienze Sociali*, Napoli: Liguori Editora.
- FERRAROTTI, F. (1990). *Histoire et Histoires de Vie*, Paris: Merideiens Klincksieck.
- 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*, nº 32.
- GEERTZ, Clifford (1999) [1983], *O Saber Local. Novos Ensaio em Antropologia Interpretativa*, Petrópolis: Editora Vozes.
- GIDDENS, Anthony (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras: Celta.
- GIDDENS, Anthony (1998), *Política, Sociologia e Teoria Social*, Oeiras: Celta.
- HAMMERSLEY, Martin e ATKINSON, Paul (1983) *Ethnography: principles in practice*, London and New York: Routledge.
- HOGGART, R. (1973). *As Utilizações da Cultura*, Lisboa: ed Presença. [original de 1957].

- HOGGART, R. (1991). *33 Newport Street: Autobiographie d'un Intellectuel issu des Classes Populaires Anglaises*, Paris: Gallimard.
- ITURRA, Raul (1986), "Trabalho de campo e observação participante em Antropologia" in SILVA, A. e MADUREIRA PINTO J.(Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento.
- ITURRA, Raul (1990a), *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra Terra: Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raul (1990b) *A Construção do Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raul (1991), "Ensinar e Aprender", in *Revista Pais*, 12.
- ITURRA, Raul (1994), "O processo de ensino e aprendizagem" in *Revista de Educação, Sociedade e Culturas*, N.º 1.
- JOSSO, Marie-Christine (2001). *Experiências de Vida e Formação*, Lisboa: Educa.
- KELCHTERMANS, Geert (1995), "A utilização de biografias na formação de professores" in revista *Aprender*, 18.
- LAPASSADE, G. (1991) *L'Ethno-Sociologie*, Paris: Méridiens Klincksieck.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1962), *La Pensée Sauvage*, Paris: Plon.
- LEWIS, Óscar (1970). *Os Filhos de Sanchez*, Lisboa: Moraes editores. [original de 1961].
- 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, A. (1987), *Les Temps des Professeurs*, 2 vols, Lisboa: INIC.
- NÓVOA, António (2001). "Prefácio" à obra de JOSSO, Marie-Christine (2001). *Experiências de Vida e Formação*, Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António (Org.). (1992). *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs.) (1988), *O Método Auto(Biográfico) e a Formação*, Lisboa: Ministério da Saúde.
- POIRIER, Jean (1995), *Histórias de Vida, Teoria e Prática*, Lisboa: Celta.
- POURTOIS, Jean-Pierre e DESMET, Huguette (1999), *A Educação Pós-Moderna*, Lisboa: Instituto Piaget.
- 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.
- SCHUTZ, A (1987), *Le Chercheur et le Quotidien*, Paris: Méridiens Klincksieck.
- 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.
- STOER, Stephen R. (1994), "Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica" *Revista de Educação, Sociedade e Culturas*, 1.
- VIEIRA, Ricardo (1996), *Educação, Tradição e Mudança: Histórias de Vida, Práticas e Representações Sociais*, Tese de Doutoramento, policopiada, Lisboa: ISCTE.
- VIEIRA, Ricardo (1999a), *Ser Igual, Ser Diferente: encruzilhadas da identidade*, Porto: Profedições.
- VIEIRA, Ricardo (1999b), *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*, Porto: Ed. Afrontamento.
- VIEIRA, Ricardo (1999c), "A construção do homem: identidades e metamorfoses", *Educação & Comunicação*, Revista da Escola Superior de Educação de Leiria, pp. 39-52.
- VIEIRA, Ricardo (2006), "Identidades Pessoais: interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais", Aula Pública de Agregação, Lisboa: ISCTE.
- WOODS, Peter (1999), *Investigar a Arte de Ensinar*, Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, M. A. (1994), *Diários de Aula*, Porto: Porto Editora.