

I.S.C.T.E.

**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA**

Lição de Síntese

**Identidades Pessoais:  
interacções,  
campos de possibilidade  
e metamorfoses culturais**

Ricardo Manuel das Neves Vieira

Provas de Agregação  
(Grupo XV de Disciplinas de Antropologia)

16 de Março de 2006

## **Power point 1 – Título da lição**

Agradecimentos (?) – Todos os elementos da mesa são parte de mim e desta lição. Dedico-a a todos. Agradeço aos familiares, colegas, amigos e alunos que quiseram estar aqui comigo hoje.

## **Power point 2 – Estrutura da aula - Ler**

### **Estrutura**

1. Apresentação
2. Antropologia da Educação e Ciências da Educação
3. Uma Antropologia da Pessoa
4. A mestiçagem
5. Projecto, estratégias identitárias, metamorfoses culturais e identidades pessoais
6. Quem eu era e quem eu sou: o que as histórias nos ensinam

### **1. Apresentação - PWP 3**

Esta lição – “lição de síntese” – centra-se muito nos objectivos da aula n.º 12, incluída no relatório da disciplina de Antropologia da Educação, mas usa conceitos, teorias e análises planificadas para aulas anteriores, essencialmente nas sessões 2, 5 e 11.

Particularmente, faz-se uso das noções operatórias de diversidade cultural, particularismo e universalismo, cultura e identidades, mestiçagem cultural e metamorfoses culturais, construção e reconstrução identitária, auto e heteroconstrução.

Apesar do funcionamento da disciplina assentar numa metodologia híbrida de aulas teóricas, seminários e tutorias, onde as próprias aulas teóricas não caem exclusivamente na exposição por parte do docente, esta lição tem, necessariamente, um carácter expositivo socorrido do uso de materiais multimédia para sublinhar as ideias principais. O modelo resulta da natureza específica destas provas em que assumo que a lição acaba por ser mais para pares do que, propriamente, para alunos. Resulta também do facto de os alunos estarem, em parte, ausentes deste cenário.

Contudo, espera-se que o questionamento que se seguirá à apresentação da lição torne mais interactiva, discutida, participada e reconstruída a análise das problemáticas aqui apresentadas.

Ao tratar da temática da identidade e diversidade, esta aula toca diferentes enquadramentos teóricos, mesmo dentro da própria antropologia, em consequência não só da história da disciplina mas também dos vários posicionamentos teóricos, bem como, ainda, interfere com algumas “certezas” instaladas na linguagem, formas de pensar e agir do senso comum que tantas vezes habitam os próprios profissionais da educação que, consciente ou inconscientemente, passiva ou activamente, permanecem tantas vezes indiferentes às diferenças culturais.

Identities Pessoais: interacções<sup>1</sup>, campos de possibilidade<sup>2</sup>, e metamorfoses culturais<sup>3</sup> recobre a questão da reconstrução das identidades individuais no trabalho entre as condições sociais objectivas e o que cada pessoa subjectivamente faz com elas, em termos de autoconstrução. A complexidade da questão remete para a ideia de caleidoscópio cultural em que semelhantes condições sociais vividas por diferentes sujeitos podem produzir identidades diferenciadas.

O título pretende também recobrir a ideia de que na história de vida pessoal o sujeito vive entre várias esferas e contextos sócio-culturais, sendo que a sua identidade, compósita (Maaloof, 2002), mestiça (Laplantine e Nouss, 2002) e sobreposta (O’Neill, 2002 e 2003), em cada contexto, acaba por ser resultado de uma metamorfose cultural,

---

<sup>1</sup> Para distinguir a identidade essencialista da identidade relacional.

<sup>2</sup> As oportunidades; a dimensão objectivista das condições. Gilberto Velho usa este conceito inspirado em Simmel e Schutz (Velho, 1981, 1994).

<sup>3</sup> A ideia de sujeito e suas transformações. “Eu sou quem eu quero ser, se o puder ser”. Qualquer um de nós poderia ter sido outro.

uma nova dimensão, auto e hetero-construída entre o contexto de partida e o de chegada, num dado momento (Vieira, 1999b).

## **2. Antropologia da Educação e Ciências da Educação - PWP 4**

Gostava de vos contar uma pequena história a propósito das Ciências da Educação e da Antropologia.

Entrei para a ESE de Leiria, em concurso público, em Outubro de 1987. Encontrei na altura uma forte dicotomia entre os domínios que entretanto se designavam de Científico *versus* de Educação. Fui contratado para a área científica de Ciências Sociais e, como tal, fui classificado como sendo alguém da área científica. Em consequência, eu não era da educação. O mestrado que iniciava na mesma altura, em Antropologia Social e Cultural e Sociologia da Cultura, vim a dirigi-lo, com a ajuda e a orientação preciosa de Raul Iturra, para o estudo do processo educativo. É aí que, curiosamente, o meu primeiro livro foi publicado numa colecção que dava pelo nome de “a aprendizagem para além da escola”.

Essa perplexidade com a dicotomia científico/educativo, onde havia uma certa menoridade social para quem na altura não era das Ciências da Educação, levou-me a investir nestas e a tornar-me ainda mais mestiço do que era já enquanto antropólogo.

Mas, tenho que assumir que conheci as ciências da educação, primeiramente, essencialmente a partir da profissão e não tanto das ciências onde investigava. Apesar de trazer na bagagem da licenciatura uma cadeira de Antropologia da Educação, eu próprio me distinguia das Ciências da Educação. Simetricamente, os outros, os meus colegas, também não me incluíam nesse grande saco. A dicotomia estava bem clara para todos. Mas, a pouco e pouco, talvez por via da Sociologia da Educação e da Cultura que estudei em Paris na EHESS, fui percebendo como as Ciências da Educação, ao estarem excessivamente centradas sobre a didáctica e a pedagogia, dificilmente poderiam progredir investigação sólida sem a análise do processo educativo como um processo sócio-cultural e, portanto, antropológico<sup>4</sup>.

Mais tarde, a propósito do doutoramento, foi surgindo em mim uma vontade férrea de tentar ultrapassar essa dicotomia. Espero ter contribuído para a construção dessa ponte. Procurei estudar as identidades pessoais e profissionais, já não do ponto de vista

---

<sup>4</sup> Claro que há em Portugal muitas excepções a este normativismo educacional, por parte de investigadores que se reivindicam das Ciências da Educação, como é o caso de Nóvoa, Stoer, Cortezão, Magalhães, Benavente, Correia, Canário, Silva, Amado, entre muitos outros.

culturalista, essencialista, estruturalista e determinista, com que a minha formação inicial havia sido marcada, de alguma forma, fruto da influência dos estudos franceses dos anos 70, mas, antes, pela via da autoconstrução, da reflexão, das histórias de vida, etc.

Por outro lado, procurei também a via da compreensão dos contactos de cultura e dos efeitos nos agentes sociais, seja na escola seja na vida quotidiana: comunicação intercultural e educação intercultural que tenho vindo a desenvolver noutras pesquisas.

Vim a ser premiado em 2000 com o Prémio Rui Grácio, prémio para o melhor trabalho em Ciências da Educação. Claro que, neste contexto, com a consciência de ter escrito vários textos de forma crítica em relação à escola, receber um prémio da SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - foi para mim uma honra.

Mostra também que, possivelmente, as Ciências da Educação estão mais maduras e querem deixar de ter esse olhar exclusivamente centrado na escola, isolado da vida, e querem aproximar-se da sociedade e das culturas que alimentam a própria instituição escolar.

Depois de algumas décadas, centradas em modelos tecnológicos e racionalistas, as Ciências da Educação parecem agora inscrever-se em modelos mais culturais, mais ecológicos, antropológicos, enfim, mais humanos.

Um relatório de investigação em educação era considerado científico se continha bastantes estatísticas e se reflectia a apresentação de um estudo experimental. Não há dúvidas que esta óptica continua a persistir. Ela pretende ser a vertente “científica” das ciências humanas. Contudo, emergem, pouco a pouco, outros paradigmas investigativos, mais interpretativos, que procuram não anular a subjectividade, a dimensão humana dos seus objectos de estudo. Procuram, antes, reinventar uma epistemologia, uma metodologia próprias das Ciências da Educação e, consequentemente, das Ciências do Homem.

A educação não remete apenas para a escola. Se o sentido corrente da palavra Educação e as próprias Ciências da Educação, tantas vezes, remetem o ensino e a aprendizagem para o domínio das aulas e das escolas, a verdade é que a Antropologia há muito que faz notar que a escolarização dá às crianças e jovens apenas um pequeno contributo para a inculturação e construção identitária (cf. Iturra, 1990 a e b, 1997; Reis, 1991, 1995 e

1996; Crespo, 1999;)<sup>5</sup>. “ *Aprender, recordar, falar, imaginar, tudo isto é possibilitado através da construção numa cultura*” (Bruner, 2000: 11). E a criança não cai de pára-quadras na escola. A criança que chega à escola já tem todo um percurso de construção cultural que lhe dá um entendimento para a vida e uma epistemologia com a qual se senta como aluno nas cadeiras da escola (cf. Iturra, 1990a e b). “[...] *Quando falo de aprendizagem, falo da incorporação no grupo social dos novos membros que nele nascem. Esta incorporação faz-se segundo a memória que existe já no conjunto das pessoas, e por diversas vias. É na escola que se pensa, quando se fala em aprendizagem. Todavia, a criança, o sujeito que é incorporado, já aprendeu um conjunto de princípios, distinções e técnicas, por meio das quais a memória do grupo passa a ser parte do seu conhecimento e da sua própria lembrança*” (Iturra, 1990a: 51)

Eu próprio dou conta, para o contexto português, das continuidades e descontinuidades culturais entre a escola e o lar tão diversas para os diferentes alunos que frequentam a escolaridade obrigatória: “*Uma propriedade essencial da aprendizagem é que as hipóteses de sucesso são determinadas pelo saber já adquirido e disponível. Ora, se o aluno cujos conhecimentos e aptidões adquiridos no meio de que é proveniente diferem profundamente dos dinamizados na escola, terá escassa probabilidade de poder efectuar a ligação entre estes e o seu próprio saber, condição indispensável da aprendizagem. [...] Para além da diferença entre culturas orais e letradas há outras que passam por taxonomias várias: rural/urbano, identidades e peculiaridades dentro do próprio rural e urbano, diversidades étnicas, etc.[...]*” (Vieira, 1992: 134).

Portanto, estudar os processos educativos não é sinónimo de estudar o ensino e a aprendizagem na escola. Jerome Bruner, que tem viajado da psicologia cognitiva para a psicologia cultural e que tem assim feito uma grande aproximação à Antropologia<sup>6</sup>,

---

<sup>5</sup> Note-se a colecção de livros de antropologia da educação, publicada em Portugal pela Escher e pela Fim de Século, e coordenada por Raul Iturra, que dá pelo nome de “Aprendizagem para além da escola”. Sobre esta problemática, a apresentação da colecção é notável: “o objectivo desta colecção é dar a conhecer o saber que as pessoas retiram da sua experiência social, para suplementar o que a escola não ensina: a didáctica cultural da transmissão oral das ideias que o saber letrado não incorpora no ensino”.

<sup>6</sup> É o próprio Bruner que numa outra obra, “Actos de Significado” refere que “para conhecer o Homem, é necessário vê-lo sobre o pano de fundo do reino animal a partir do qual ele evoluiu, no contexto da cultura e da linguagem, que fornecem o mundo simbólico em que vive, e à luz dos processos de desenvolvimento que fazem convergir estas duas poderosas forças. Na altura estávamos convencidos de que a Psicologia não poderia fazer tudo sozinha. [...] E, no meio de tudo isto, fundou-se o “Centro de Estudos Cognitivos” [...]. Menciono-o aqui apenas para expressar uma dívida para com outra comunidade que me convenceu de que as fronteiras que separam campos como a psicologia, a

numa obra dedicada à cultura da educação, diz que “ *os tempos de mutação que são os nossos vêm marcados por fundas conjecturas sobre o que devem fazer as escolas em favor de quem se inscreva ou seja forçado a inscrever-se nelas – ou, na mesma ordem de ideias, sobre o que podem as escolas fazer, dada a força de outras circunstâncias. [...] Se alguma coisa tem ficado cada vez mais claro nestes debates é que a educação não tem que ver propriamente com assuntos escolares convencionais, tais como currículo, níveis ou sistemas de prova. O que resolvemos fazer na escola só tem sentido quando considerado no contexto mais amplo daquilo que a sociedade pretende atingir por meio do investimento educativo dos jovens. [...] a sua tese central (do livro Educação e Cultura) é que a cultura molda a mente, que ela nos apetrecha com os instrumentos de que nos servimos para construir não só os nossos mundos, mas também as nossas reais concepções sobre nós próprios e sobre as nossas faculdades [...] A vida mental é vivida com os outros, forma-se para se comunicar e desenvolve-se com a ajuda de códigos culturais, tradições e por aí adiante. Mas isto ultrapassa o domínio da escola. A educação não ocorre apenas nas aulas, mas à volta da mesa de jantar quando os membros da família fazem o confronto de sentido de tudo o que aconteceu ao longo do dia [...]* (Bruner, 2000: 9-11).

Também a “revista europeia de etnografia da educação”, um periódico da SEE – Sociedade Europeia de Etnografia da Educação – que foi fundada em 1999, no colóquio de Lecce (Itália)<sup>7</sup> fala da passagem da formulação “etnografia escolar” para “etnografia da educação” para dizer que não se limitam às investigações na instituição escolar mas a todo o campo educativo entendido com fenómeno social global.

Por isso falo da educação entre a escola e o lar. Por isso digo que o sucesso e o insucesso escolar são construídos socialmente (cf Vieira, 1992). Por isso “*a escola tem*

---

antropologia, a linguística ou a filosofia eram mais questões de conveniência administrativa do que de substância intelectual” (Bruner, 1997: 15-16). Mais à frente, refere que “hoje encontram-se centros florescentes de psicologia cultural, antropologia cognitiva e interpretativa, de linguística cognitiva e, acima de tudo, um próspero empreendimento mundial que se ocupa, como nunca antes acontecera desde Kant, com a filosofia da mente e da linguagem. É, provavelmente, um sinal dos tempos que os dois indigitados para as conferências Jerusalem-Harvard no ano académico de 1989/90 representem, cada um à sua maneira, esta tradição – O Prof. Geertz na antropologia e eu na psicologia (Bruner, 1997: 16).

<sup>7</sup> A SEEE (European society of Ethnography and Education, Sociedad Europea de Etnografía De la Educación, Sociedade Europeia de Etnografia da Educação, Società Europea di Etnografia dell’Educazione, Societé Européenne de Ethnographie de l’ Education) tem como presidente honorífico Georges Lapassade ( Universidade de Paris- 8, França), presidente executivo Patrick Boumard (Universidade de Haute-Bretagne, Rennes-2, França), responsável científico Fernando Sierra (Universidade de Zaragoza, Espanha), responsável das relações internacionais Jesus Maria Sousa (universidade da Madeira, Portugal). Sítio: <http://www.unizar.es/etnoedu>.

*primeiro que investigar muito a sério as categorias culturais do povo local antes de ensinar o conhecimento da burguesia que não diz respeito ao entendimento de uma mente que crê*".(Iturra, 1990b: 97). Por isso defendo a construção de professores capazes de agir interculturalmente e de construir pedagogias interculturais (Vieira, 1995, 1996a, 1999 a e b).

### **3. Uma Antropologia da Pessoa**

### **PWP 5**

Poder-se-á notar que esta lição tem algumas proximidades com algumas psicologias, designadamente com a psicologia cultural preconizada por Bruner (1997; 2000)<sup>8</sup>.

Dan Sperber conta-nos muito bem a genealogia que atravessa a história da antropologia e da psicologia.

*“A Antropologia cultural estuda as manifestações colectivas das capacidades mentais humanas que são as culturas. Assim, em princípio, a Antropologia e a Psicologia deveriam estabelecer relações estreitas e fecundas pois tratam de manifestações diferentes dum mesmo objecto geral: o espírito humano. Esta era, sem dúvida, a concepção de um Wilhelm Wundt, fundador da Psicologia Experimental e, ao mesmo tempo, autor de um tratado de Antropologia em dez volumes, ou de um Edward Tylor frequentemente considerado como o fundador da moderna Antropologia Cultural, mas culpado aos olhos dos seus sucessores de “psicologismo”. Com efeito, as duas disciplinas afastaram-se uma da outra. Isto, por duas razões, uma teórica, outra metodológica. [...] Após Tylor e até Lévi-Strauss, os antropólogos desinteressaram-se completamente da psicologia do intelecto. Alguns deles, Malinowski ou Ruth Benedict, por exemplo, prestam ainda atenção à psicologia das emoções, que permaneceu intocada pelo debate entre racionalismo e empirismo e foi muitíssimo enriquecida pela Psicanálise.*

*A maior parte dos antropólogos contemporâneos coloca-se mais ao lado de Durkheim, Max Weber ou Marx, do que de William James, Wundt ou de Freud, e mais perto de*

---

<sup>8</sup> Veja-se, a este propósito, o artigo da antropóloga Catherine Backès-Clément, que traça a relação entre a antropologia e a psicanálise, afirmando mesmo que a etnologia e a psicanálise são duas psicologias sendo uma a ciência do colectivo e a outra do individual (in Jean Copans et al, 1971: 213).

*Hobbs ou Montesquieu, do que de Hume ou Kant. O problema só se resolve na prática: em matéria de filiação intelectual é o testemunho dos discípulos que se deve ter em conta. Mas, simultaneamente, não é impossível que os antropólogos de amanhã se reclamem menos da Sociologia que da Psicologia, menos da Filosofia do Direito que da Filosofia do Espírito. Uma tal inversão de tendências parece estar a produzir-se. As distâncias tomadas pelos psicólogos e antropólogos, uns em face dos outros, são o efeito, não apenas de uma orientação teórica, mas também – e talvez acima de tudo – duma prioridade dada aos problemas de método sobre os problemas de teoria. A maior parte dos psicólogos experimentais tornou-se prisioneira do seu método, ao ponto de apenas reconhecerem como psicológicos os dados e as hipóteses que emanam de experiências de laboratório. A maior parte dos antropólogos preocupou-se, exclusivamente, com os problemas que levantam a recolha, apresentação e classificação dos dados culturais, ao ponto de, para eles, “Antropologia” não ser mais do que o sinónimo vantajoso de “Etnografia”. (Sperber, 1992: 12-13)*

Mas, o facto da Antropologia da Educação se entrecruzar com preocupações psicológicas, e em particular com a psicologia cultural e intercultural, não significa que a abordagem seja necessariamente psicologizante ou ponha de lado a ideia do social como objecto de estudo. A este propósito, João Pina Cabral fala, numa análise ao conceito de identidade, do individual e do colectivo como duas faces da mesma moeda e não necessariamente em oposição. “Assim, divergimos aqui consideravelmente de grande parte dos psicólogos sociais que discutem a questão da «identidade social» como oposta à «identidade individual», sendo que estes autores tomam como pressuposto teórico a existência de «grupos» e de «indivíduos». [...] Para nós as identidades pessoais também são identidades sociais” (Cabral 2003: 8).

Marc Augé, criticando de certa forma Marcel Mauss que identifica o indivíduo com a sociedade da qual não é mais do que uma expressão, a propósito do seu facto social total que mutila a individualidade, põe bem em ênfase o modo como hoje se coloca a questão:

*“O interesse da Antropologia pela representação do indivíduo não reside apenas no facto de se tratar de uma construção social, mas também porque toda e qualquer representação do indivíduo é, necessariamente, uma representação da relação social que lhe é consubstancial. Ao mesmo tempo, é à antropologia das sociedades longínquas e, mais ainda, àqueles que ela estudou, que devemos esta descoberta: o social começa*

*com o indivíduo; o indivíduo releva do olhar etnológico. O concreto da Antropologia está nos antípodas do concreto definido por certas escolas sociológicas como apreensível segundo ordens de grandeza das quais foram eliminadas as variáveis individuais” (Augé, 1994: 27).*

Também Lahire (2002), que se situa numa sociologia antropológica que não quer perder a dimensão do sujeito e do indivíduo, reflecte sobre esta questão e fala mesmo do campo de uma sociologia psicológica que distingue da psicologia social, de que toda a gente se tem distanciado pelas palavras, mas que, pouco a pouco, tem vindo a emergir: *“estudar o indivíduo que atravessa cenas, contextos, campos de força e de lutas, etc., diferentes é estudar a realidade social sob a sua força individualizada, internalizada, incorporada, interiorizada. Como a diversidade exterior se fez corpo? Como pode habitar o mesmo corpo? [...] Desde que se privilegia o indivíduo (não como átomo e base de toda a análise sociológica, mas como produto complexo de múltiplos processos de socialização), não é mais possível satisfazer-se com os modelos cognitivos utilizados até então”.* (Lahire, 2002: 192). Bernard Lahire, na sua convicção de que é possível construir um psiquismo sociológico, bate-se contra aqueles que ignoram a dimensão individual na construção do social e ficam agarrados à ideia generalista de colectivo, grupos sociais, comportamentos médios, etc. resultantes da herança de Durkheim por vezes mal apreendida. Por isso cita bastas vezes a divisão de consciência colectiva e consciência individual proposta por Durkheim: *” «Pode-se dizer que em cada um de nós existem dois seres que, por serem inseparáveis apenas por abstracção, não deixam de ser distintos. Um é feito de todos os estados mentais que se referem apenas a nós mesmos e aos acontecimentos de nossa vida pessoal. É o que se poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de ideias, de sentimentos e de hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade mas o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte; é o caso das crenças religiosas, das convicções e práticas morais, das tradições nacionais ou profissionais, das opiniões colectivas de todo o tipo»* (Durkheim, 1989: 51). *Esta divisão em dois “seres” ou dos “grupos de estados de consciência” foi, sem dúvida, feita no começo com a intenção estratégica de demarcar a sociologia da psicologia e de prevenir toda a tentativa de redução do social ao psicológico, ao individual (explicar o social pelo social). [...] Ou ainda que «toda a sociologia é uma psicologia, mas uma psicologia sui generis. [...] No fundo, a sociologia «acaba chegando a uma psicologia», mas uma psicologia que Durkheim*

*julga «mais concreta e complexa do que aquela que fazem os psicólogos puros» (Durkheim, 1975: 185) de seu tempo” (Lahire, 2002: 192).*

Jean-Claude Kaufmann (2003) escreveu mesmo um livro intitulado “Ego, para uma sociologia do indivíduo” (PWP 6) onde frisa bem que “*o senso comum representa o indivíduo como um bloco, homogêneo, separado da sociedade, dirigido por um centro clarividente, até mesmo racional nas concepções (as crenças) mais extremas. A realidade do sistema de produção concreta está no exacto oposto desta representação. O indivíduo é um processo, mutável, apanhado numa confusão de forças contraditórias*” (Kaufmann, 2003: 243).

A antropologia da educação que aqui se professa também não fica apenas pela etnografia dos contextos educativos na escola, fora da escola, na família, nos tempos livres, etc., mas pretende compreender também as metamorfoses culturais que ocorrem na vida dos indivíduos em consequência das convergências e divergências dos trajectos de vida face à cultura de partida. Assume, pois, a ideia já não tanto de uma antropologia das culturas mas, antes, de uma antropologia das pessoas, elas próprias processos culturais em auto e heteroconstrução/reconstrução de si mesmas e da imagem que dão para os outros<sup>9</sup>. Por isso, há uma grande ênfase no estudo de alunos e professores através das suas biografias educativas para compreender como se tornaram naquilo que são (cf. Vieira, 1996b, 1998, 1999a). Durante a sua história de vida e seu processo de socialização, que pode ser mais ou menos heterogêneo conforme as esferas culturais, o indivíduo não desempenha um papel que lhe é absolutamente exterior. Nas sociedades modernas é cada vez menor o peso da sociedade na determinação das identidades. A sociedade oferece apoios que facilitam o trabalho individual de encerramento em si. A auto e a heteroformação vão a par mas, finalmente, é o Homem que se constrói a si próprio não sendo o produto do papel químico do *pattern of culture* da escola de cultura e personalidade (cf. Vieira, 1999b e Vieira e Trindade, 2006). Daí a importância da captação das subjectividades dos sujeitos estudados desse ponto de vista émico que já Malinowski propunha. O indivíduo “*interioriza, realmente, esquemas de pensamento e de acção. Este fragmento de sociedade interiorizada está, neste instante, no centro da sua definição mais pessoal. Os esquemas interiorizados reconfiguram o património de hábitos e as arbitragens entre redes cognitivas, tecem laços com segmentos de*

---

<sup>9</sup> Veja-se, a este propósito, as propostas e discussões teóricas para as aulas e seminários números 10, 11 e 12.

*reflexividade social, introduzem elementos novos no trabalho ficcional do pequeno cinema. [...] O indivíduo é um processo aberto, perpetuamente evolutivo. Não cessa de interiorizar novas imagens, novos pensamentos, novos esquemas implícitos. Todos os dias, aos milhões”.* (Kaufmann, 2003: 243-244).

#### **4. A Mestiçagem**

#### **PWP 7**

*“A mestiçagem autoriza, portanto, a mudança e a transformação cultural, mas pela base, quer dizer através do processo de ordem individual, ainda que estes se repitam o bastante para darem a impressão de um processo de grupo. Autorizam uma criatividade e uma inventividade que transparecem sem dificuldade na produção artística [...]. A mestiçagem seria, por outras palavras, factor de subjectivação, na medida em que confere ao sujeito a faculdade de se construir e de se traduzir em actos. O mesmo é dizer que a mestiçagem não implica unicamente a mistura das culturas. Quando entre culturas fortes há um encontro que as não destina a desaparecer, poderão ter lugar processos de influência recíproca, (de aculturação, como se diria num outro vocabulário) de transformações inovadoras e não necessariamente empobrecedoras [...] podem inventar-se formas culturais originais que não suplantem por inteiro aquelas das quais extraem a sua origem. [...].* (Wieviorka, 2002: 92-93).

A pessoa, nunca é apenas passado. É presente e é projecto (cf. Velho, 1981 e 1994; Vieira, 1999 b; Boutinet, 1992; Carvalho, 1992; Le Grand, 2004, Bourdieu, 2005; Abdallah-Preteille, 2004, Nóvoa, 1988 e 1992). A formação de adultos, a formação de docentes, a formação de formadores, etc. deve colocar a ênfase nessa transformação, nessa consciência de incompletude, nessa vontade de partir, de procurar outras margens. **(PWP 8)**. Por isso afirmo que aprender significa, sempre, de alguma forma, transformar-se.

Michel Serres (1993) põe bem em evidência o facto de em todos os processos de aprendizagem e de construção e reconstrução da identidade por que passamos ao longo da nossa existência se transitar de uma margem para a outra de um rio, metaforicamente falando, sendo que entre as duas há um centro – um centro de dúvida, de todas as possibilidades, de oportunidade para tomar todas as direcções. Esse centro é como o ponto central de uma estrela que irradia em todas as direcções. Por outro lado, este lugar central, a que o autor atribuiu o nome de “terceiro lugar” ao longo de toda a obra, é um

local de transição, de mudança de fase e, por conseguinte, de sensibilidade, com obstáculos – de exposição. Contudo, o autor refere-se a esse *terceiro lugar* como algo necessário à aquisição de conhecimento, à aprendizagem e também como algo que proporciona uma constante instrução a um “terceiro instruído” – aquele “mestiço”, resultado de meios-termos entre diferentes locais e caminhos possíveis de percorrer que cada indivíduo experimenta ao longo das aprendizagens que faz ao longo da vida<sup>10</sup>.

Serres mostra que a prática é o caminho para o saber – precisamos experimentar, precisamos da prática. Ao experimentar estamos também a dar-nos à possibilidade de nos relacionarmos com outros, sendo que dessa relação surgem também *terceiros*. Se surge um *terceiro lugar* que corresponde à relação que se estabelece entre os dois, surge também um outro *terceiro* em nós e um outro naquele com quem estabelecemos a relação – o outro passa a ver e a conhecer uma terceira pessoa.

O *Terceiro Instruído (PWP 9)* refere-se, assim, àquilo que surge entre duas margens – entre a direita e a esquerda, entre o homem e a mulher, entre uma margem do rio e a outra. Noutro lugar, refiro-me a esta matéria dizendo que “1 e 1 = 3”, na medida em existe um terceiro – a relação que se estabelece entre ambos, a transformação (Vieira, 1999 b). De forma similar, Amin Maalouf aborda muito bem, e autobiograficamente, esta questão: “*A identidade de uma pessoa não é um patchwork<sup>11</sup>, é um desenho sobre uma pele esticada; se se tocar numa só das pertenças, é toda a pessoa que vibra. (...) A identidade não se reparte em metades, nem em terços, nem se delimita em margens fechadas*” Maalouf (1999: 57).

Embora com fortes semelhanças com o pensamento de Maalouf, Laplantine e Nous (2000) dizem que o *Kitsh*, o *Patchwork*, o *Melting-Pot*, a *New Age*, as comidas tipo, são o contrário da mestiçagem. Para estes autores, a mestiçagem pressupõe «*não o cheio e demasiado cheio mas também o vazio, não apenas atracção mas afastamentos, não exclusivamente conjunções mas disjunções e alternância. A mestiçagem não é fusão, coesão, osmose, antes confrontação e diálogo*» (2000: 9).

É por isso que não nos podemos pensar como seres estáticos. Há sempre algo que se altera em nós a partir das relações que estabelecemos com o outro. Existem sempre

---

<sup>10</sup> Ernst Gellner fala de 3.º Homem para afirmar que é possível encontrar um conhecimento para além da cultura. Por isso afirma que «a verdadeira ilusão consistiu em acreditar na possibilidade de uma verdade objectiva única. O pensamento vive dos significados e estes estão enraizados na cultura. *ERGO*, a vida, é subjectividade» (Gellner, 1994: 53). Esta perspectiva implica um olhar transcultural, de que fala também Nicolescu (2000).

<sup>11</sup> A técnica do patchwork consiste, literalmente, em fazer um todo de tecido a partir de peças distintas. Mas, à semelhança do dito de Durkheim, retomado por Edgar Morin, o todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes.

trocas entre ambos. E é dessas trocas com um outro que vamos construindo as nossas próprias aprendizagens (cf. Vermeulen, e Govers, 2004). Assim, construímos o nosso caminho ao caminhar – através das múltiplas experiências em que vamos participando ao longo da nossa existência (cf. Guerra, 1994, 1996) – e vai-se (re)construindo a nossa identidade.

*“Fenómeno descurado, a mestiçagem atravessa a totalidade da História das sociedades humanas no conjunto das suas dimensões culturais.”* (Laplantine, F. e Nouss, A. (2002: 68).

*“Porque nem todos somos feitos de uma só peça, e como observa Amy Gutman, “nem toda a gente é tão multicultural como Rushdie, mas as identidades da maior parte das pessoas e não só das elites ou dos intelectuais ocidentais, são formadas por mais do que uma cultura singular. São também as pessoas, e não apenas as sociedades, que são multiculturais.”* (Wieviorka, 2002: 23).

## **5. Projecto, Estratégias Identitárias, Metamorfoses Culturais e Identidades Pessoais (PWP 10)**

*Procuro despir-me do que aprendi,  
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,  
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,  
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,  
Desembrulhar-me e ser eu, ...  
Alberto Caeiro*

Procuro aqui mostrar como os sujeitos interiorizam os vários elementos culturais de que se apropriam, num processo de bricolage (Lévi-Strauss, 1977, 1983 ), e como gerem as várias pertenças e identificações. Simultaneamente, cruza-se a análise com os conceitos de projecto e metamorfose estudados por Gilberto Velho (1981; 1994) para quem a existência de projecto é a afirmação de uma crença no indivíduo-sujeito.

A construção de identidade consiste em dar um significado consistente e coerente à própria existência, integrando as suas experiências passadas e presentes, com o fim de dar um sentido ao futuro. Trata-se de uma incessante definição de si próprio: o que/quem sou, o que quero fazer/ser, qual o meu papel no mundo e quais os meus projectos futuros, processo nem sempre pacífico e causador, por vezes, de muitas crises

e angústias existenciais (Dubar, 2000). “*Essa coexistência, mais ou menos tensa, entre diferentes configurações de valores é uma das marcas de vida na sociedade moderna. Existem várias maneiras de lidar com essa ambiguidade. A adesão vigorosa e militante a uma ordem de valores, religiosa ou não, é uma alternativa possível, dentro de uma trajetória de vida, podendo ser provisória ou definitiva. A circulação entre vários estilos de vida e uma participação limitada ou, mesmo um certo grau de sincretismo pode ser outro caminho, bastante comum. A atitude blasé, analisada por Simmel em contexto metropolitano, com uma certa indiferença e distanciamento em, relação à multiplicidade de estímulos e situações é outra possibilidade. O cepticismo radical [...] onde nada tem significado relevante é também uma resposta possível às descontinuidades e fragmentação da sociedade moderna*” (Velho, 1994: 98).

A identidade é, assim, um processo complexo e dialéctico, é uma (re)construção permanente, flexível e dinâmica, é uma “*constante reestruturação – constante metamorfose – para um novo todo*” (Vieira, 1999b: 40). Um todo constituído a partir das interacções estabelecidas pelas partes. Aqui, o termo “interacção” revela-se fundamental para entender todo este processo que subjaz a esta *identidade compósita* da pessoa. Com efeito, as *partes* constituintes deste *tudo* não se encaixam umas às outras como se, literalmente, de um “puzzle” se tratasse. Agem reciprocamente umas sobre/com as outras, pelo que o todo “*não pode ser inferido a partir das qualidades das partes*” (Vieira, 1999b). Assim, apesar de existirem elementos comuns entre diversas pessoas, a forma como cada um combina e doseia esses mesmos elementos é muito particular e “*nunca é a mesma de pessoa para pessoa.*” (Velho, 1994: 104, Laplantine, e Noouss, 2002: 10, Maalouf, 1999:10).

Portanto, a (re)construção da identidade pessoal e social é um processo complexo e intrínseco a cada indivíduo, (eu sou exclusivamente eu, embora tenha muitos outros e de outros), não é uma mera reprodução da esfera social e cultural onde ele se movimenta. Até porque mesmo os grupos sociais, (a palavra encontra-se propositadamente no plural, pois os indivíduos encontram-se sucessiva ou simultaneamente ligados a diferentes grupos) como observa Lahire (2002), reportando-se a Halbwachs, não são homogéneos nem imutáveis, e os indivíduos que os atravessam são também o produto “matizado” desta heterogeneidade e mutabilidade (cf. Velho, 1981: 26-29). Todas as vivências que vão marcando todo um percurso de vida, desde a infância à idade adulta, memórias de todos aquelas pessoas e situações, que, quer de uma forma positiva ou negativa, se tornaram significativas e significantes, não se vão simplesmente

acumulando, nem são sintetizadas de forma simples e elementar. E, sem se ir ao extremo de se falar em descontinuidade absoluta, poder-se-á considerar que os sujeitos saltem de um grupo social para outro, de uma situação para outra, até de uma sociedade para outra, (p.e. rural para urbana) de um “domínio de existência para outro” sem que tenha forçosamente de haver continuidade, homogeneidade e compatibilidade entre todas essas experiências<sup>12</sup>.

Noutros textos (1999 a e b) faço uma abordagem acerca desta passagem, contínua e /ou descontínua de e entre culturas/grupos sociais. **(PWP 11)** Podemos transpor as margens que separam a cultura de origem da cultura de chegada negando a primeira. É o que fazem aqueles que designo de “oblatos”. Estes adquirem, uma “*nova roupagem educacional, cultural quando acedem a um grupo social e deixam outro, cujos valores passam a rejeitar*” (Vieira, 1999a: 89). Neste caso, o sujeito reeduca-se, assimila e assume os valores inerentes a esta nova cultura, ou seja, apodera-se deles e absorve-os de tal forma que faz transparecer àqueles com quem se relaciona a ideia de que nunca conheceu outra forma de ver e estar no mundo, relegando para um canto esquecido do seu íntimo a sua cultura de origem.

Poderemos dizer que os sujeitos que adoptam esta forma de ser e de estar constroem a sua identidade usando uma forte camada de ”maquilhagem”. Metamorfoseiam-se com os produtos da nova cultura a fim de esconderem a “velha”. Contudo, **(PWP12)** dificilmente conseguem ser. “*A matriz da cultura de origem marca-o na linguagem, na indumentária, na estética, no consumo [...]*” (Vieira, 1999b: 63).

O oblato não faz, explicitamente, a ligação entre as duas margens, o rio separa as duas culturas, não há continuidade entre ambas.

Já o trânsfuga intercultural **(PWP 13)** é aquele que, apesar de aceitar e receber a nova cultura, não rejeita a sua cultura de origem, mas, pelo contrário, constrói pontes atitudinais e contextualizadoras entre as esferas culturais que atravessou ou 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. O trânsfuga intercultural redefine-se, auto(re)contrói-se em função dos “outros”, ou seja, torna-se num novo “outro” a partir dos outros novos que pululam o seu novo universo cultural, sem contudo renegar todos os “outros” anteriores, que já tinha incorporado até aí e que revestiram de grande importância para ser quem agora é. **(PWP 14)** Reúne múltiplos elementos endógenos e

---

<sup>12</sup> É o caso da transfusão cultural que constrói o oblato (Vieira, 1999 a).

exógenos, alinha-os, mistura-os, inter-laça-os e não renega nenhum deles. Dado que é produto das várias culturas que atravessa e que o atravessam, constrói uma identidade pessoal e culturalmente mestiça. Esta mestiçagem é idiossincrática, única.

Descortinar, desocultar, compreender como outrem se formou, não nos permite, contudo, adivinhar o futuro, pré-destinar alguém (Laplantine e Nouss, 2002: 10). Somos mais flexíveis e capazes de ser várias coisas do que às vezes imaginamos (cf. Hall, 2003).

*“No final de contas, cada um de nós poderia ter sido qualquer outro. Cada um de nós é uma virtualidade que poderia ter actualizado em outro tempo, em outro lugar, em outra cultura. Analogamente, cada outro é uma virtualidade de mim, que eu mesmo não concretizei: mas é eu em estado potencial, é aspecto de minha manifestação plena. Desse modo, cada um de nós contém em si a humanidade inteira. Quando Gilles Deleuze [Foucault: 1982: 70] pergunta respondendo: «Quem fala e age? É sempre uma multiplicidade, mesmo que seja uma pessoa que fale e aja», está inteiramente correcto, desde que se alargue esta multiplicidade à humanidade inteira, concebida como conjunto também aberto. A diferença localizada é preciso compreendê-la como expressão de semelhança geral que permite aos homens diferir; de estruturas para além das «identidades» grupais, étnicas ou sociais, que as possibilitam em seus aspectos relacionais” (Rodrigues, 2003: 169-170).*

*“Alguma pessoas argumentam que o «hibridismo» e o sincretismo - a fusão entre diferentes tradições culturais – são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado. Outras, entretanto, argumentam que o hibridismo, com a indeterminação, a «dupla consciência» e o relativismo que implica, também tem seus custos e perigos. O romance de Salman Rushdie sobre migração, o Islão e o profeta Maomé, versos Satânicos com sua profunda imersão na cultura islâmica e sua secular consciência de um «homem traduzido» e exilado, ofendeu de tal forma os fundamentalistas iranianos que eles decretaram-lhe a sentença de morte acusando-o de blasfêmia. Também ofendeu muitos muçulmanos britânicos. Ao defender seu romance, Rushdie apresentou uma defesa forte e irresistível do «hibridismo” (Hall, 1997: 91).*

Tanto o Oblato como o Trânsfuga são híbridos, mestiços culturalmente; as suas identidades foram submetidas a metamorfoses culturais. Neste sentido, são multiculturais no processo de construção. Mas, enquanto o trânsfuga intercultural mostra a sua hibridez (partindo da margem esquerda para atingir a direita, quando atinge esta última sabe que já habitou a primeira e não o esconde), o oblato esconde-a; ou seja, na realidade é também um "terceiro instruído", mas não o mostra ser. Assume-se, em termos de atitude, como monocultural. Ao nível do explícito, manifesta só a chegada - a segunda cultura, num dado momento.

Há ainda outros modos de ser e estratégias identitárias que são apresentadas em contextos de educação escolar e não escolar, designadamente com exemplos de professores, idosos e de imigrantes que tenho estudado recentemente<sup>13</sup> mas que não é possível explorar agora aqui.

Gostaria, contudo, de lembrar um trabalho fantástico de Roger Bastide que nos permite pensar as estratégias interiores que as pessoas podem usar para lidar e travessar mundo culturais e cognitivos exteriormente concebidos como inconciliáveis.

O conceito de *«princípio de corte»*, fundamental no pensamento de Roger Bastide, **(PWP 15)** dá conta de um aspecto essencial da personalidade do homem em situação de aculturação e de ter de viver vários contextos por vezes incompatíveis de acordo com determinada ética exterior.

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

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

---

<sup>13</sup> Veja-se, por exemplo, o vídeo de Vieira, R. e Trindade, J. (2004), em construção, "Brasileiros em Portugal, Portugueses no Brasil", e os artigos de Vieira, R. (2004), "To become a teacher is a metaphor: Metamorphoses in teachers' identity" in *Anthropology and Quartely* (no prelo); e de Vieira, R. e Trindade, J. (2004), "The question of minorities integration and intercultural communication in Portugal", in ILIESCU, Catalina (Org.) *Integration of Minorities and Intercultural Communication*, University of Alicante (no prelo), apresentados com o currículo vitae destas provas.

*em dois» contra a sua vontade, é ele que introduz corte entre os seus diferentes cometimentos ».*

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

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

O princípio de corte que, ao contrário da posição dos culturalistas, permite pensar a descontinuidade cultural, acaba por ser um mecanismo de defesa de identidade cultural por parte de grupos minoritários<sup>14</sup>. O caso dos imigrantes africanos muçulmanos que trabalham nos matadouros de suínos em França é um óptimo exemplo desse corte que subjectivamente é um recurso usado pelo modelo bilingue, bicultural e multicultural que tenho estudado.

Muitos outros estudos poderiam ainda ser apresentados para mostrar as estratégias identitárias de indivíduos e culturas em situação de diáspora ou *«deslocadas, desterritorializadas e em trânsito que constituem as etnopaisagens actuais empenhadas na construção da localidade como estrutura de sentimentos»* (Appadurai, 2004: 263) mas tal não é possível neste momento (cf. Camilleri et Cohen-Emerique, 1989; Camilleri et al, 1990; Velho, 1994 ; Cunha, 1997 ; O' Neill, 2002 e 2003; Magalhães, 2001; Hall, 2003, entre muitos outros).

## **6. Quem eu era e quem eu sou: o que as histórias nos ensinam PWP 16**

Perante a multiculturalidade da pessoa, surge-nos como fundamental pensar nas histórias de vida como metodologia para pensar a transformação das pessoas e, portanto, as suas metamorfoses e reconstruções identitárias (Nóvoa e Festinger, 1988; Nóvoa, 1992; Dominicé, 1984; Josso, 1988, 2002; Casal, 1996; Kelchtermans, 1995; Le Grand, 2004; Abdallah-Pretceille, 2004; Niewiadomski,c. et Danvers, 2004; Delory-Momberger, 2004; Gorriz, 2004; Galvani, 2004;).As histórias de vida parecem estar na moda nas ciências sociais (Bourdieu, 1986, 2003; Ferrarotti, 1990 ; Balandier, 1990; Hoggart, 1991; Hall, 1993; Poirier *et al*, 1989, entre muitos outros). Enquanto na sociologia o trabalho com histórias de vida é normalmente conduzido por uma

---

<sup>14</sup> Ver também Vieira e Trindade, 2006.

amostragem de pessoas previamente definida usando entrevistas livres, semi-estruturadas ou pedindo um relato escrito aos sujeitos estudados acerca das suas experiências de vida com base num guião, o que conduz esta via a uma orientação mais ou menos nomotética, (cf. Crespi, 1997: 224; Ferraroti, 1990; Bertaux, 1976, Conde, 1991; Araújo, 2000) com vista à buscas de regularidades; na antropologia usa-se uma perspectiva bem mais ideográfica que aponta preferencialmente para o ponto de vista dos sujeitos, indivíduos singulares, para as subjectividade com que viveram os factos sociais sublinhando, assim, mais as idiossincrasias do que propriamente a frequência dos elementos comuns aos biografados (cf. Balandier, 1990; Magalhães, Fernandes e Oliveira, 1991; Cole, 1994; Cortesão, 1994; Fernandes, 1995; Durão e Cardoso, 1996; Casal, 1997; Vieira, 1999 a; Bourdieu, 2005). “*Aqui, os sujeitos humanos têm uma voz activa na esfera social; a análise social-científica pode descortinar (em vez de ocultar ou abafar) o papel estratégico do indivíduo e das suas disposições pessoais*” (O’Neill, 2003: 238).

Neste sentido, tenho defendido o uso de entrevistas etnobiográficas (cf. Spradley, 1979). que permitem não só recolher informação, saber mais sobre os outros como, simultaneamente, fazer também formação, na medida em que é o outro, o aluno, o professor, um idoso, um imigrante, ou qualquer outro sujeito estudado, que se auto-forma uma vez que acede reflexivamente a dimensões não racionalizadas anteriormente. Estas entrevistas, não estruturadas, em profundidade e usando as categorias e interesses do outro, permitem ao entrevistado dar sentido ao que nunca tinha sido dito, pensado, explicitado, estruturado (Woods, 1990, 1999 ; Vieira, 2003).

A identidade pessoal está sempre em constante construção, reconstrução, como dissemos anteriormente.. É por isso que acredito ser possível usar metodologias específicas para encetar mudanças nas mentalidades e representações acerca da diversidade cultural (Leray, 1995). E, neste domínio, a biografia é não só uma via para a compreensão das identidades pessoais bem como pode ser, ela mesma, uma via de autoformação de adultos.

As histórias de vida não são mero passado. São processos históricos, na acepção plena da palavra. É assim que a vida individual e social não pode ser considerada um dado, mas sim uma construção em auto-re-organização permanente. (Pineau, 1983 e 1990; Nóvoa e Festinger, 1988; Nóvoa, 1992; Dominicé, 1984; 1992, Josso, 1988, 2002; Vieira, 1999 a, 2003).

O desafio de compreender a vida, através de biografias e genealogias, é aqui apresentado como um método com potencialidades do qual a educação pode servir-se para o entendimento das representações e para a construção da mudança em face das novas exigências sociais.

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 etnobiográficas conducentes à construção de histórias de vida, procuro mostrar o interesse interaccionista de o objecto de estudo saber das intenções do investigador, no sentido de os dois 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. E ambos, entrevistador e entrevistado, podem aceder a novas dimensões informativas e formativas.

O modelo  $1e1=3$ , invocado atrás, considerado como metáfora, trata, no fundo, de como através duma entrevista informal e etnográfica sobre as práticas dos sujeitos 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 sistematica 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” (cf. 1986),

*“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”,  
confidência, etc.)” (Bourdieu, 1997: 55).*

A formação consiste em proporcionar a outros seres humanos meios que lhes permitam estruturar a sua experiência com o fim de ampliar continuamente o conhecimento, a crença racional, a compreensão, a autonomia, a autenticidade e o sentido da própria situação no passado, o presente e o futuro dos humanos. Por isso, formar é transformar, ou, antes, formar é levar a querer (trans)formar-se.

Formar um ser humano consiste em proporcionar-lhe os meios para estruturar as suas próprias experiências de modo que contribuam para ampliar o que a pessoa sabe, tem razões para crer ou duvidar. Não consiste em proporcionar o conhecimento, as crenças racionais, etc., mas antes em proporcionar os meios para lograr o acesso ao conhecimento, à compreensão, e para continuar a aumentá-los.

É já a esta matéria que se está a referir Paulo Freire um pouco por toda a sua obra. Na *Pedagogia do Oprimido* (1974 a) há a ideia de que a função da educação é domesticar ou libertar as pessoas. Freire fala mais de "conscientização" do que propriamente da construção de um pensamento reflexivo, embora não se descortine grande diferença entre os dois processos.

Freire fala do *papel da consciência na libertação do homem*” (Freire, 1974b: 25 e 30). E esta reflexividade, esta tomada de consciência, de acordo com o método de Paulo Freire é muito procurada também a partir de histórias de vida e narrativas dos quotidianos. A ideia é que **(PWP 17)** *"podemos conhecer aquilo que conhecemos colocando-nos por trás das nossas experiências passadas e precedentes. Quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é"* (Freire, 1974b: 44).

Deste ponto de vista, sem uma reflexão pessoal não há verdadeiramente formação (Dumazedier (dir.). (1985). E quem se forma, acaba, como vimos, por ser a própria pessoa, que nunca parte do zero<sup>15</sup>.

Por isso Pierre Dominicé (1984) e outros (Nóvoa, Josso, Vieira, Zeichner, Le Grand; Abdallah-Preteille, Pineau) preferem falar de (auto)formação. E por isso, também, é preciso apostar em metodologias conducentes à construção do professor/formador investigador.

---

<sup>15</sup> O mesmo para o aluno quando aprende.

*“A investigação relativiza as evidências do senso comum. Cada actor tem normalmente a tendência de pensar que há uma boa maneira de exercer o poder, de expressar os sentimentos, de negociar, de avaliar. As práticas diferentes são ora desconhecidas, ora julgadas de uma maneira normativa: aquele professor não é coerente, aquela família não está à altura, aquele aluno não tem cultura ou motivação, etc. A investigação obriga a ter em conta outras coerências, outras evidências e sublinha o factor arbitrariedade, mas, simultaneamente, a necessidade de cada cultura, de cada visão do mundo. “.* (Perrenoud, 1993: 123).

Por isso, também, de acordo com esta perspectiva, a formação de formadores e professores deverá ter uma dimensão antropológica e simultaneamente ecológica, que consiga fomentar cada vez mais o pensamento comparativo, o pensamento reflexivo, o pensamento compreensivo, o relativismo cultural, a integração do local e do global na aprendizagem (Geertz, 1983; Benavente, 1987; Iturra, 1990 a e b; Henriot-Van Zanten, 1990; Carraher, 1991; Nunes, 1992; Vieira, 1992 e Zeichner, 1993, Stoer e Cortesão, 1999), a *"desocultação da história das professoras, da escola e dos seus próprios percursos nesta instituição"* (Benavente, 1990: 295), as histórias dos próprios alunos (Cortesão, 1994), construindo como que um bazar *"como formas de cidadania ligadas ao local, mas de dimensão global, fundadas em discursos na primeira pessoa do singular e do plural"* (Stoer e Magalhães, 2005: 163). Tudo isto, num programa que operacionalize os estudos comparativos de biografias e de autobiografias (Vieira, 1996 a e b e 2003) e a educação e pedagogia intercultural (Silva e Vieira, 1996). *"Deste modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se actor do seu processo de formação, através da aproximação retrospectiva do seu percurso de vida "* (Nóvoa, 1988: 117).

**PWP 18 e 19, 20, 21, 22, 23 e 24 (final) – Metáfora musical...**

## Referências Bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2004). “Quelle Anthropologie Pour L’Éducation et La Formation?” In LE GRAND, Jean-Louis (Coord.) (2004). *Anthropologie et Formation, Pratiques de Formation, Révue Internationale*, Paris: Université Paris 8. , pp. 167-180.
- APPADURAI, A. (2004). *Dimensões Culturais da Globalização*, Lisboa: Ed. Teorema.
- ARAÚJO, Helena (2000). *Pioneiras na Educação. As Professoras Primárias na Viragem do Século, 1870-1933*, Lisboa: IIE.
- AUGÉ, Marc (1994). *Não - Lugares. Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*, Lisboa: Bertrand.
- BACKÉS-CLÉMENT, C. (1971). “Antropologia e Psicanálise” in COPANS, J.; TORNAY, S.; GODELIER, M.; BACKÉS-CLÉMENT, C. (1971). *Antropologia Ciência das Sociedades Primitivas?* Lisboa: Ed. 70, pp. 211-236.
- BALANDIER, G. (1990). “Prefácio” de FERRAROTTI, F. *Histoire et Histoires de Vie*, Paris: Méridiens Klincksieck.
- BENAVENTE, Ana (1990). "Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e «resistências» à mudança" in STOER, S. (org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto: Afrontamento.
- BENAVENTE, Ana et al (1987). *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa: IED.
- BERTAUX, Daniel (1976). *Histoires de Vie ou Récits de Pratiques? Méthodologie de l’ Approche Biographique en Sociologie*, Paris: Cordes.
- BOURDIEU, Pierre (1986). "L’Illusion Biographique" *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 62/63 (L’Illusion Biographique); 69-72 (“A Ilusão Biográfica” in Pierre Bourdieu *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Acção*. Oeiras: Celta, 1997 [1994]; 53-59).
- BOURDIEU, Pierre et. al. (1993). *La Misère du Monde*. Paris: Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Razões Práticas, sobre a teoria da Acção*, Oeiras: Celta Editora.
- BOURDIEU, Pierre (2005). *Esboço Para uma Auto-Análise*, Lisboa: Ed. 70.
- BOUTINET, Jean - Pierre (1992). *Anthropologie du Projet*, Paris: PUF.
- BRUNER, J. (1997). *Actos de Significado*, Lisboa: Ed. 70.
- BRUNER, J. (2000). *Cultura e Educação*, Lisboa: Ed. 70.
- CABRAL, João de Pina (2003). “Identidades Inseridas: Algumas Divagações sobre Identidade, Emoção e Ética in [wp2-2003[1].pdf], <http://www.ics.ul.pt/publicações/workingpapers/index.htm>.
- CAMILLERI, Carmel et COHEN-EMERQUE (1989). (Dir.) *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l’interculturel*, Paris: L’Harmattan.

- CAMILLERI *et al* (1990). *Stratégies Identitaires*, Paris: PUF.
- CARRAHER, Terezinha N. (1991). *Na vida Dez, Na Escola Zero*, São Paulo: Cortez Editora.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1992), *A Educação como Projecto Antropológico*, Porto, Edições Afrontamento.
- CASAL, Adolfo Yáñez (1996). *Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica*, Lisboa: cosmos.
- CASAL, Adolfo Yáñez (1997). “Suportes Teóricos e Epistemológicos do método biográfico”, in *Ethnologia*, Lisboa: FCSH-UNL- Ed. Cosmos.
- COLE, Sally (1994). *Mulheres da Praia: O Trabalho e a Vida numa Comunidade Costeira Portuguesa*. Lisboa: Dom Quixote.
- CONDE, Idalina (org.). (1991). "Dossier: Biografia e Património" in *Sociologia: Problemas e Práticas* 9: 167-225.
- CORTESÃO, Luíza (1994). “Quotidianos Marginais desvendados pelas Crianças” in *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 1, pp 63-87.
- CRESPO, Jorge (1999). Os jogos da morte e da vida. A Aprendizagem do Mundo” in *Arquivos da Memória*, Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, Lisboa: Ed. Colibri, pp. 93-117.
- CUCHE, Denys (1999). *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*, Lisboa: Fim de Século.
- CUNHA, Pedro D’ Orey da (1997). *Entre dois mundos. Vida Quotidiana de Famílias Portuguesas na América*, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2004). “Le Biographique: une Catégorie Anthropologique”, in LE GRAND, Jean-Louis (Coord.) (2004). *Anthropologie et Formation, Pratiques de Formation, Révue Internationale*, Paris: Université Paris 8. , pp. 99-112.
- DOMINICÉ, Pierre (1984). «La biographie éducative : un itinéraire de recherche », in *Education Permanente*, 72-73.
- DOMINICÉ, Pierre (1992). *L’Histoire de Vie Comme Processus de Formation*, Paris: L’Harmatan.
- DUBAR, Claude (2000). *La Crise des Identités. L’interprétation d’une Mutation*, Paris : Presse Universitaires de France.
- DUMAZEDIER, J. (dir.) (1985). "l' autoformation", in *Education Permanente*, n° 78/79.
- DURÃO, Susana e Teresa CARDOSO 1996 “Os Métodos Biográficos: Uma Aproximação aos Fundamentos da História de Vida” in *Arquivos da Memória* 1 [Dezembro](Memória e Sociedade); 95-123.
- DURKHEIM, E. (1989). *Éducation et Sociologie*, Paris: PUF.
- FERNANDES, Horácio Neto (1995). *Francisco Caboz: de Angélico ao Trânsfuga, Uma Autobiografia*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- FERRAROTTI, Franco (1990). *Histoire et Histoires de Vie: La Méthode Biographique dans les Sciences Sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.
- FREIRE, Paulo (1974a). *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1974b). *Uma Educação para a Liberdade*, Porto: Textos Marginais.
- GALVANI, Pascal (2004). “Les Voies de l’être Humain: L’ Exploration Interculturelle de L’Anthropo-Formation”, in LE GRAND, Jean-Louis (Coord.) (2004). *Anthropologie et Formation, Pratiques de Formation, Revue Internationale*, Paris: Université Paris 8. , pp. 149-164.
- GEERTZ, C. (1983 ). *Le Savoir Local et le Savoir Global*, Paris: Puf.
- GELLNER, Ernest (1994). *Pós-Modernismo, Razão e Religião*, Lisboa: coleção Crença e Razão, Instituto Piaget.
- GORRIZ, Isabel L. (2004). “ La Formation Existentielle pour une Anthropologie des Identités”, in LE GRAND, Jean-Louis (Coord.) (2004). *Anthropologie et Formation, Pratiques de Formation, Revue Internationale*, Paris: Université Paris 8. , pp. 113-128.
- GUERRA, Isabel (1994). “Educação Multicultural: Raízes e Desafios” in *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 31.
- GUERRA, Isabel (1996). “Reflexões em torno de um projecto de educação multicultural” in *Inovação*, vol. 9, n.º 1 e 2, pp. 83-97.
- HALL, Edward T. (1992).[1992]. *An Anthropology of Everyday Life. An Autobiography*, New York: Doubleday.
- HALL, Stuart (1997). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, Brasil: DP&A Editora.
- HALL, Stuart (2003). *Da Diáspora. Identidades e Mediações Culturais*, Belo Horizonte: Editora UFMG.
- HOGGART, R. (1991). *33 Newport Street: Autobiographie d'un Intellectuel issu des Classes Populaires Anglaises*, Paris: Gallimard.
- ITURRA, Raul (1990 a). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raul (1990 b). *A Construção Social do Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raul (1997). *O Imaginário das Crianças. Os Silêncios da Cultura Oral*, Lisboa: Edições Fim de Século.
- ITURRA, Raul (2001). *O Caos da Criança. Ensaio de Antropologia da Educação*, Lisboa: Livros Horizonte.
- JOSSO, Marie Christine (1987). “Da Formação do Sujeito... ao Sujeito da Formação”, in NÓVOA, António e FINGER, Mattias (Org.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa: Ministério da saúde DRHS, pp. 37-50.
- JOSSO, Marie Christine (2002). *Experiências de vida e formação*, Lisboa: Educa.
- KAUFMANN, Jean- Claude, (2003). *Ego. Para uma Sociologia do Indivíduo*, Lisboa: Instituto Piaget.
- KELCHTERMANS, Geert (1995). "A utilização de biografias na formação de professores" in revista *Aprender*, pp. 18.

- LAHIRE, Bernard (2002). *O Homem Plural*, S. Paulo: Ed. Vozes.
- LAPLANTINE, F. e NOUSS, A. (2002). *A Mestiçagem*, Lisboa: Piaget.
- LE GRAND, Jean-Louis, (2004). “Quelle Anthropologie en Formation d’ Adultes?” in LE GRAND, Jean-Louis (Coord.) (2004). *Anthropologie et Formation, Pratiques de Formation, Révue Internationale*, Paris: Université Paris 8. , pp. 9-52.
- LERAY, Christian (1995). "Recherche sur les histoires de vie en formation", in *Révue Française de Pédagogie*, 112.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1977). *L’ Identité*, Paris: Grasset.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1983) [1962]. *La Pensée Sauvage*, Paris: Plon.
- MAALOOF, Amin (2002). *Identidades Assassinas*, Lisboa : Difel.
- MAGALHÃES, António M. (2001). “O Síndrome da Cassandra: reflexividade, a Construção de Identidades Pessoais e a Escola” in STOER, Stephen; CORTESÃO, Luíza e CORREIA, José A. (orgs) (2001). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação À «Educação» da Crise*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 301-338.
- MAGALHÃES, Maria José de Sousa, Maria Laura Fonseca FERNANDES e Olga Guedes de OLIVEIRA (1991). *História de Vida de uma Operária da Indústria Corticeira: Construção das Identidades Femininas através de Diferentes Processos Educativos*. Lisboa: Organizações Não Governamentais do Conselho Consultivo da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- NICOLESCU, Basarab (2000) [1996]. *O manifesto da transdisciplinaridade*, Lisboa: Hugin.
- NIEWIADOMSKI, C. et DANVERS, F. (2004). “Anthropologie de la Formation Tout Au Long de la Vie”, in LE GRAND, Jean-Louis (Coord.) (2004). *Anthropologie et Formation, Pratiques de Formation, Révue Internationale*, Paris: Université Paris 8. , pp. 81-97.
- NÓVOA, António (Org.). (1992). *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António e FINGER, Mattias (Org.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa: Ministério da saúde DRHS.
- NÓVOA, António, et alii (1991). *Ciências da Educação e Mudança*, Porto: S.P.C.E., Afrontamento.
- NUNES, Terezinha (1992). "Ethnomathematics and everyday cognition", in DOUGLAS, A. Grows (Ed.). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, New York: Macmillan.
- O’NEILL, Brian (2002). “Portugueses de Malaca: Extinção Identitária ou Resistência Cultural?” Comunicação apresentada a 8 de Maio de 2002 nas Jornadas sobre a Globalização, no IPL – Instituto Politécnico de Leiria.
- O’NEILL, Brian Juan (2003). “Folclorização e identidade crioula no bairro português de Malaca” in CASTELO-BRANCO, Salwa El-Shawan, BRANCO;

- Jorge Freitas (org.) (2003). *Vozes do Povo A Folclorização em Portugal*, Oeiras: Celta Editora, 587-598.
- O'NEILL, Brian Juan (2003). "Histórias de vida de professores: a propósito do livro de Ricardo Vieira (Histórias de vida e identidades: Professores e interculturalidade)" in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 19, (pp. 227-243).
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*, Lisboa: Dom Quixote.
- PINEAU, Gaston (1983). *Produire sa Vie: Autoformation et Autobiographie*, Montréal: Ediligo.
- PINEAU, Gaston (1990). "Les histoires de vie en formation: un mouvement socio-educatif", *Le Groupe Familiale*, nº 126.
- POIRIER, Jean, S. CLAPIER-VALLADON e P. RAYBAUT 1989 (1983) *Les Récits de Vie: Théorie et Pratique*. Paris: PUF (*Histórias de Vida: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta, 1995).
- REIS, Filipe (1996). "Oralidade e escrita na escola primária: programas e práticas", in ITURRA, R. (Org.). *O Saber das Crianças*, Setúbal: ICE.
- REIS, Filipe, (1991). *Educação, Ensino e Crescimento*, Lisboa: Pub. Escher.
- REIS, Filipe, (1995). "A domesticação escolar do pensamento infantil: perspectivas teóricas para a análise das práticas escolares", in *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º3.
- RODRIGUES, José Carlos (2003). *Antropologia e Comunicação: Princípios Radicais*, S. Paulo: Edições Loyola.
- SERRES, M. (1993). *O Terceiro Instruído*, Lisboa : Piaget.
- SILVA, P. e VIEIRA, R. (1996). «A Dialogue Between Cultures: A Report of School-Family Relationships in Pinhal do Rei Elementary School», In DAVIES e JOHNSON (Eds.) *Crossing Boundaries – Multi-National Action Research on Family-School Collaboration*, Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Report n.º 33, Janeiro.
- SPERBER, Dan (1992). *O Saber dos Antropólogos*, Lisboa: Edições 70.
- SPRADLEY, J. (1979). *The ethnographic interview*, N.N.Y.: Prentice Hall.
- STOER, S. e MAGALHÃES, A. (2005). *A Diferença somos nós*, Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, S. R. e CORTESÃO, Luíza (1999). *Levantando a Pedra*, Porto: Afrontamento.
- VELHO, Gilberto (1981). *Individualismo e Cultura. Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*, Rio de Janeiro: Zahar Editor.
- VELHO, Gilberto (1994). *Projecto e Metamorfose. Antropologia das Sociedades Complexas*, Rio de Janeiro: Zahar Editor.
- VERMEULEN, H. e GOVERS, C. (2004). [1994]. *Antropologia da Etnicidade: para além de "Ethnic Groups and Boundaries*, Lisboa: Fim de Século.

- VIEIRA, Ricardo (1992). *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Escher.
- VIEIRA, Ricardo (1996). "Histórias de vida e práticas pedagógicas", in BARBEIRO, L. F. e VIEIRA, R. (Org.) (1996). *Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas*, Leiria: ESEL.
- VIEIRA, Ricardo (1998). "Percursos e Projectos de Vida: O Processo de Construção das Atitudes dos Professores", *Antropológicas*, nº 2.
- VIEIRA, Ricardo (1999a). *Histórias de Vida e Identidades: professores e interculturalidade*, Porto: Afrontamento.
- VIEIRA, Ricardo (1999 b). *Ser Igual, Ser Diferente: Encruzilhadas da Identidade*, Porto: Profedições.
- VIEIRA, Ricardo (2003). "Vidas Revividas: a etnografia e a descoberta de novos sentidos" in CARIA, Telmo (Org.) (2003). *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento.
- VIEIRA, Ricardo (2004). *Relatório Científico-Pedagógico da disciplina da Antropologia da Educação – Provas de Agregação*. ISCTE .
- VIEIRA, Ricardo e TRINDADE, José (2006). "The Question of Minorities Integration and Intercultural Communication In Portugal", in ILIESCU, Catalina (Org.). *Integration of Minorities and Intercultural Communication*, University of Alicante. (no prelo)
- WIEVIORKA, Michel (2002). *A Diferença*, Lisboa: Edições Fenda.
- WOODS, Peter (1990). *L'Ethnographie de l' Ecole*, Paris: Armand Colin.
- WOODS, Peter (1999) *Investigar a Arte de Ensinar*, Porto: Porto Editora.
- YÁÑEZ-CASAL, Adolfo 1997 "Suportes Teóricos e Epistemológicos do Método Biográfico" in *Ethnologia* 6-8; 87-104.
- ZANTEN, HENRIOT-VAN, A. (1990). *L'École et L'Espace Local*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- ZANTEN, HENRIOT-VAN, A. e ANDERSON-LEVITT, K. (1992). "L' Anthropologie de l' éducation aux États-Unis: méthodes, théories et applications d' une discipline en évolution", in *Révue Française de Pédagogie*, 101.
- ZEICHNER (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, Lisboa: Educa.