

Amélia Lopes | Fátima Pereira |  
Marinaide Freitas | António de Freitas | (Eds.)

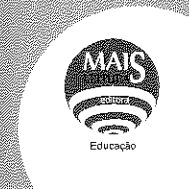
# TRABALHO DOCENTE, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO

TRABALHO DOCENTE, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO



[www.livpsic.com](http://www.livpsic.com)

Livpsic - a sua livraria de Psicologia e Ciências da Educação



Amélia Lopes  
Fátima Pereira  
Marinaide Freitas  
António de Freitas  
(Eds.)

# TRABALHO DOCENTE, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO

**Título da obra** TRABALHO DOCENTE, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO

**Autor@** Amélia Lopes  
Fátima Pereira  
Marinaide Freitas  
António de Freitas  
(Eds.)

**Edição:** Mais leitura

**Colecção:** Educação

**Depósito Legal:** 406064/16

**I.S.B.N.:** 978-989-730-047-9

**Data de Edição:** Dezembro 2015

**Contactos da Editora para:** Américo Moreira

**e-mail:** livpsic@livpsic.com

**sítio:** www.livpsic.com  
- A sua Livraria de Psicologia e Educação



é uma chancela da Legis Editora



Nota: Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida por qualquer processo electrónico, mecânico ou fotográfico, incluindo, fotocópia, xerocópia ou gravação, sem autorização prévia da editora. Exceptua-se desta proibição a transcrição de curtas passagens para efeito de apresentação crítica ou debate dos textos desta obra, que porém não revistam carácter antológico ou similar. Os infractores incorrem em procedimento judicial.


\* Direitos desta obra reservados para todos os países por Mais Leituras.

Mais Leituras

## ÍNDICE

<b>Apresentação</b>	7
Amélia Lopes; Fátima Pereira; Antonio Francisco Ribeiro de Freitas; Marinaide Lima de Queiroz Freitas	
<b>Subjetividade docente e representações sociais:</b>	
<b>Uma proposta de articulação</b>	11
Alda Judith Alves-Mazzotti	
<b>A pesquisa sobre atividade docente na perspectiva da Psicologia Sócio Histórica Cultural: Contribuições para a Formação de Professores</b>	29
Wanda Maria Junqueira de Aguiar	
<b>Modelo da Estratégia Argumentativa – MEA na análise do trabalho docente</b>	43
Monica Rabello de Castro	
<b>Trabalho docente na educação de jovens e adultos:</b>	
<b>Os sentidos do ensino da leitura em contexto de pesquisa-formação</b>	55
Adriana Cavalcanti dos Santos Antonio Francisco Ribeiro de Freitas Marinaide Lima de Queiroz Freitas	
<b>Dimensões éticas do trabalho docente</b>	69
Ana Paula Caetano	
<b>A ação docente no Ensino Superior: Contributo para um debate</b>	77
Rui Trindade	
<b>A atividade docente como uma atividade profissionalmente significativa: Contributo para uma reflexão</b>	83
Ariana Cosme	
<b>Antropologia e educação intercultural:</b>	
<b>Reflexão sobre o trabalho docente em contextos de diversidade</b>	91
Ricardo Vieira	
<b>Nuevos docentes, nuevos discursos? Acerca de la expansión de la formación docente en Argentina</b>	105
Alejandra Birgín	

<b>Trabalho docente na perspectiva de professores com formação em nível médio e superior</b>	121
Helenice Maia	
<b>Especificidades da formação de professores e profissão docente: Reflexões a partir de um estudo sobre os formadores de professores e de enfermeiros</b>	135
Amélia Lopes Fátima Pereira	
<b>TENSÕES E DESAFIOS na formação inicial de professores: (Pre)textos de investigação para refletir a mudança</b>	147
Fátima Pereira	
<b>Para um novo profissionalismo docente: Novos mapas e figuras da formação</b>	157
Amélia Lopes Leanete Thomas Dotta	



## ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE

*Ricardo Vieira<sup>28</sup>*

### **A Antropologia da Educação: o estudo dos processos educativos**

O facto de se verificar que a cultura hegemónica das sociedades ocidentais dá maior importância ao conhecimento transmitido pelas escolas do que ao conhecimento transmitido e (re)apreendido noutros contextos culturais, não significa que estes últimos não devam ser, também, estudados para compreendermos a construção das pessoas que vivem, cada vez mais, entre diversos mundos culturais que permeiam as próprias culturas pessoais, reconstruídas num constante bricolage identitário.

Nesta linha, consideramos a antropologia da educação como o estudo dos processos educativos ou, mesmo, o estudo de como os humanos aprendem, seja na escola, na família, na rua ou em toda a sua trajetória social, bem como, também, o estudo da constante e conseqüente (re)construção das identidades pessoais (Vieira, 2009).

A educação não remete apenas para a escola, como sabemos, mas que tantas vezes esquecemos. Se o sentido corrente da palavra Educação remete o ensino e a aprendizagem para o domínio das aulas e das escolas, a verdade é que a Antropologia há muito que sublinhou que a escolarização dá às crianças e jovens apenas um pequeno contributo para a inculturação e construção identitária. Como refere Bruner, um psicólogo cultural com grande proximidade à antropologia de Geertz, "Aprender, recordar, falar, imaginar, tudo isto é possibilitado através da construção numa cultura" (Bruner, 2000, p. 11). E a criança não cai de para-quedas 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

28 CICS.NOVA.IPLeiria ([rvieira@ipleiria.pt](mailto:rvieira@ipleiria.pt)).

se senta como aluno nas cadeiras da escola (Iturra, 1990a, 1990b).

A Antropologia da Educação, que aqui se preconiza, não se identifica, apenas, pelo uso da etnografia em contextos educativos na escola, fora da escola, na família, nos tempos livres, etc. Com a Antropologia da Educação e suas metodologias hermenêuticas, pretendemos, também, compreender as metamorfoses culturais que ocorrem na vida das pessoas, em consequência das convergências e divergências dos trajetos de vida face à(s) cultura(s) de onde partem. Assume, pois, a ideia já não exclusiva de uma antropologia das culturas, mas também 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. Por isso dou ênfase, no final deste texto, ao estudo de alunos e professores, através das suas biografias educativas, para compreender como se tornaram naquilo que são (Vieira, 1999a, 1999b, 2009) e como contributo para uma formação reflexiva para a diversidade cultural (Vieira, 2011). 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. Daí a importância da captação das subjetividades dos sujeitos estudados desse ponto de vista “émico”, interior, que já propunha Malinowski.

Deste modo, a Antropologia da Educação assenta num paradigma essencialmente interpretativo, semiológico e hermenêutico, onde a etnografia, a entrevista etnográfica e etnobiográfica, as (auto)biografias, a auto reflexão, os diários e as histórias de vida são vias fundamentais para compreender os processos educativos, de enculturação, aculturação e transmissão cultural bem como a (re)construção identitária. Não se trata, assim, de procurar a causa das coisas educativas ou de fazer previsão ao modo do positivismo reducionista.

#### **O trabalho reflexivo com estudantes de mestrado da área da formação de professores e educadores de infância**

No pressuposto de que é preciso desenvolver a comparação e a reflexão sobre o quotidiano da sala de aula, incidentes pedagógicos, tensões e conflitos que emergem nas aulas e na escola; que é preciso colocar várias mentes a pensar coletivamente sobre as mesmas problemáticas, tenho desenvolvido seminários semanais de reflexão sobre o quotidiano das aulas, em particular sobre os incidentes que remetem para a ideia da diversidade cultural na sala de aula e para a necessidade de construção de novos dispositivos pedagógicos para a ação educativa; tenho usado até o livro do Príncipezinho para mostrar, com outra literatura eventualmente menos percebida como científica, em que consiste o contacto intercultural e a transformação do *self* na viagem da vida: “O essencial é invisível aos olhos”!

A ideia é mostrar que o social e o cultural não são absolutamente exteriores ao indivíduo; desnaturalizar e “despsicologizar” o conceito de aluno, de pessoa. Efetivamente, o social e o individual passam também pelo indivíduo [não apenas o indivíduo pelos contextos], tornando-o múltiplo, construído em continuidades

e descontinuidades numa socialização multicultural. Continua a tratar-se, efetivamente, de um trabalho antropológico, mas que não quer analisar as sociedades e as culturas fora do indivíduo e vice-versa. É legítimo retomar aqui o conceito de bricolage trabalhado por Lévi Strauss (1977), aplicável quer às sociedades e culturas quer às pessoas, que vão fazendo, criando e (re)criando a sua cultura pessoal (Vieira, 2009), mista de vários coletivos culturais – os diferentes contextos culturais e linguísticos por onde passam – num processo complexo de auto e heteroconstrução social.

#### **Diálogos e choques de culturas: do híbrido e do mestiço na gestão da multiculturalidade do *self*.**

A propósito do encontro de choques culturais e de encontros de culturas e de emergência de novas formas culturais ou de terceiras culturas, o conceito de híbrido é, nos contextos anglo-saxónicos, provavelmente mais usado que o de *métissage* (conceito de origem francesa). Raros são os textos em inglês que usam o conceito de “*métissage*” ou de *Mestizo*. Encontramos Anzaldúa (1987) que nos fala de *New Mestiza* e de Homi (1996) que se refere a este conceito em “*Culture’s in Between*”, mas não muito mais. É muito mais usual, encontrar-se o conceito de híbrido. Mas o conceito de híbrido remete para uma classificação muito cartesiana em que a normalidade cultural se situa num dos polos sendo que tudo o que não é nem um nem outro, surge como impuro, híbrido. Mas não há meios-termos na linguagem da complexidade: há terceiros (Serres, 1993), mestiços, dimensões novas construídas a partir de misturas que mantêm traços de origem, traços de adoção e traços de criação.

Logo, o conceito de Mestiçagem, devidamente percebido no contexto das novas análises mais francófonas, remete sim para o intercultural, mas nunca para o multiculturalismo que simplesmente tolera as diferenças culturais coexistentes num espaço, mas sem promover o diálogo da convivência que leva à Mestiçagem e à assunção de um novo paradigma que rompe com a ideia de pureza para mostrar que todas as culturas são dinâmicas, compostas e mestiças.

O Híbrido acaba por ser uma classificação usada por quem tem um olhar monolítico. Claro que Stuart Hall tem este cuidado quando se analisa a si próprio como um híbrido. Ele tem bem consciência da fragilidade do conceito de hibridez (Hall, 1992) que, como é sabido, provém da biologia, tal como o de *mestizo*, mas que, ao contrário deste, que permite a criatividade (Laplantine & Nouis, 1997; Wieviorka, 2002; Serres, 1993), o híbrido não se reproduz biologicamente; está condenado à extinção. Por outro lado, também o sincretismo leva à ideia de fusão, de *melting pot*, o que não corresponde ao paradigma de criatividade pelo encontro cultural nas pessoas, na música, na pintura, na cultura em geral, onde o todo e as partes coexistem dinamicamente nessa nova totalidade mestiça (Laplantine & Nouis, 1997; André, 2005; Vieira, 2009).

Quanto ao multiculturalismo (o political correctness norte-americano, a reivindicação

do direito das minorias e das “comunidades étnicas”, a apologia do pluralismo terapêutico...), ele é, vê-lo-emos, exatamente o contrário da mestiçagem. Funda-se na coabitação e na coexistência de grupos separados e justapostos, firmemente virados para um passado que convém proteger do encontro com os outros. (Laplantine & Nouss, 1997, p. 75)

É claro que o conceito de mestiçagem não pode ser usado ingenuamente:

É certo que, de entre estas noções, o conceito de mestiçagem é o que mais armadilhado se apresenta, quer pela sua génese histórica no contexto de processos de colonização forçada sob o peso, a força e o poder da cruz, das correntes, do chicote, da pólvora e da violação, quer pela possibilidade da sua contaminação, pelo confronto com a noção de pureza a que aparece como contraponto, contaminando maniqueisticamente com um sentido de impuro aquilo a que se refere [...]. (André, 2012, pp. 95-96)

Contudo, se usado contextualizadamente e com a prudência necessária, e despidendo-o das conotações racialistas, assimilacionistas e monistas que não lhe são intrínsecas, não nos parece ser menos adequado, bem pelo contrário, do que outros conceitos que surgem como alternativa, como é o caso de hibridismo. Como refere, ainda, João André, Filósofo de formação, mas que tem um trabalho notável, em Portugal, de aproximação à antropologia, à educação intercultural e ao pensamento mestiço,

o conceito de hibridação ou hibridismo tem vindo a ser utilizado por outros autores que olham com reservas para o conceito de “mestiçagem”. É o caso, nomeadamente, de Garcia Canclini que, na sua obra *Culturas híbridas. Estratégias para entrar y salir de la Modernidade*, México, Girijalbo, 1990, prefere esta expressão para caracterizar os processos de misturas interculturais que se verificam atualmente, mas que, simultaneamente, se caracterizam também pela incorporação dos efeitos de histórias e memórias diversificadas. (André, 2012, p. 96)

Esta lógica do pensamento mestiço, que se opõe ao pensamento monista dominante, deixa-nos, por vezes, apreensivos. Efetivamente, somos muito o produto do cartesianismo e do positivismo que nos ensinou durante séculos a pensar factualmente e não processualmente; a pensar em estruturas e não em processos. E quando se fala em mestiçagem, não se trata simplesmente de juntar, misturar, cruzar, etc. Contudo, ao nível do senso comum, “na medida em que mestiço se contrapõe, habitualmente, a puro, [...] privilegiará, ainda que inconscientemente, o puro como o bom e o mestiço como o contaminado.” (André, 2005, p. 126). A mestiçagem deverá ser considerada como algo diferente de justaposição ou de fusão: “remete para a tensão constitutiva da relação de diferentes, para o dinamismo que ela implica [...] E para a conflitualidade criadora”. (André, 2005, p. 126).

João Maria André sintetiza as mestiçagens em dois grandes grupos:

Se há mestiçagens que se constituem com base no encontro e no diálogo, outras há que resultam da conquista, da violação, do sangue e do sémen misturados num projecto de domínio que é simultaneamente, não poucas vezes, um projecto de exterminação das diferenças e de homogeneização da alteridade. (André, 2005, p. 104).

Quando aplico o conceito de mestiçagem à identidade pessoal e à cultura pessoal, como reiterei atrás, é, justamente, para dar essa ideia não só do *mix* mas, também, como penso que já ficou claro, do processo, do inacabado que é cada sujeito em cada momento da sua história de vida. 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 trocas entre ambos. E é dessas trocas com um outro que vamos construindo as nossas próprias aprendizagens (Vieira, 2011). Assim, construímos o nosso caminho ao caminhar – através das múltiplas experiências em que vamos participando ao longo da nossa existência – e vai-se (re)construindo a nossa identidade, na medida em que as nossas identificações culturais não são exclusivas nem sempre as mesmas, como é o caso particular do *trânsfuga Intercultural* (Bourdieu, 2005; Vieira, 2009). Portanto,

(...) 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, p. 23)

Na educação, seja escolar ou não escolar (Vieira, 1992), a mediação intercultural e sociopedagógica (Vieira A., 2012) surge como uma ferramenta fundamental para gerir tensões sociais e encontros e desencontros culturais para que as mestiçagens possam ser o mais multitépicas possível (Vieira A., 2013).

#### **Do estar dentro para compreender os processos educativos**

O uso do método etnográfico, em contextos educativos, leva a uma nova orientação epistemológica que ultrapassa as visões e pesquisas sobre o insucesso e sucesso escolar, e leva a uma nova atitude metodológica, relativamente a quem investiga “factos educativos” quer esta investigação seja por parte do antropólogo quer pelo professor investigador que se preocupa em compreender os contextos de aprendizagem e construção identitária dos seus alunos. Como nos ensina Clifford Geertz (2001, p. 26),

Para descobrir quem as pessoas pensam que são, o que pensam que estão fazendo e com que finalidade pensam que o estão fazendo, é necessário adquirir uma

familiaridade operacional com os conjuntos de significado no meio dos quais elas levam as suas vidas. Isso (...) Requer aprender como viver com eles, sendo de outro lugar e tendo um mundo próprio diferente.

Ao longo da história, as Ciências Humanas e, particularmente, a antropologia, 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. 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, p. 24)

Toda a observação e interpretação são seletivas. O que o etnógrafo consigna é apenas parte de um todo mais amplo. E o real de que ele fala, é, em parte, o real que ele fabrica. Mas não o pode fabricar, a partir de um conhecimento exterior. Se queremos compreender os processos educativos, como se aprende uma arte, uma profissão, como alguém se transformou naquilo que é hoje, urge fazê-lo a partir de dentro. Urge questionar a racionalidade do interior, sem olhares de espanto exteriores. Urge “estar com”, “pensar com”, “sentir com”, “questionar com”. É disso que falamos quando nos sentamos para pensar os contextos de aprendizagem que os mestrandos vivem semanalmente, como vimos atrás.

Urge uma nova etnografia da educação que rompa com a ideia clássica do distanciamento físico, em nome da objetividade. Para questionar a alteridade a partir dela, urge aprender com o outro, antes de o questionar e, muito menos, valorar. O distanciamento, esse, mantém-se, mas como atitude do investigador. O distanciamento, deste ponto de vista, é intelectual, não físico.

Por isso, assumimos a pesquisa etnográfica como algo próximo do *bricolage*, no sentido da possibilidade da autonomia *versus* um conjunto de imposições dogmáticas. Trata-se de uma via 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, p. 10).

De resto, o método científico passa a ser outro, não o apregoado, no singular, como universal e único pelas ciências experimentais, em nome de todas as ciências. Afinal não temos objetos, mas antes sujeitos que, conjuntamente com o an-

tropólogo, acedem a dimensões cognitivas, compreensões de si e dos outros, não passíveis de compreensão isoladamente, isto é, sem a presença do questionador. Isto implica, também, que a observação participante não é apenas participante. É participante, mas também questionadora. O antropólogo aprende, na sua aproximação ao terreno, a fazer perguntas em contexto e, assim, vai realizando entrevistas “como conversas”, de cariz etnográfico e etnobiográfico (Vieira, 2003, 2009).

Os sujeitos entrevistados refletem, também eles, sobre as intenções do inquiridor e sobre si próprios. Neste sentido, tornam-se também investigadores de si próprios. Não é apenas o investigador que investiga. É também o entrevistado que se pesquisa a si próprio e, em consequência, acede a uma dimensão reflexiva que não tinha ainda sido possível antes da interação. Por isso, as entrevistas etnobiográficas (Vieira, 2003), conducentes a trabalho com histórias de vida ou com narrativas (auto)biográficas, são um instrumento de pesquisa e, simultaneamente, de (trans)formação, de (auto)formação de quem é objeto de questionamento dentro da sua própria racionalidade (Josso, 2002).

#### Entrevistas etnobiográficas e entrevistas em grupo no aprofundamento do conhecimento de si e dos outros

É curioso como não se fala, habitualmente, por parte dos analistas da investigação qualitativa<sup>29</sup>, dos trabalhos de Freud ou Malinowski. Contudo, ambos os trabalhos se inserem, facilmente, dentro deste tipo de abordagem. Um e outro buscam a via naturalista de pesquisa e assumem a interação com o objeto 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 objeto de estudo, tornado também ele sujeito de si próprio, neste paradigma hermenêutico e interpretativo.

Nesta linha, procuro, nos extratos de entrevistas que deixo adiante, mostrar como há um aceder do entrevistado à sua própria racionalidade, uma “descoberta” dos seus gostos e da razão pelo interesse do envolvimento e empatia entre professor e aluno, isto a propósito duma investigação que realizei em Portugal sobre histórias de vida e identidades de professores. Surge uma lógica de  $1e1=3$  já que é a presença da interação entre sujeito investigador e objeto investigado, também ele tornado sujeito de auto-reflexão, que permite o surgir duma nova dimensão, de novos sentidos, duma 3ª cultura (Vieira, 1999b).

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 criatividade.

29 Nas palavras dos que processam esta via. De facto, como já fiz notar (cf. Vieira, 1999a) 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. 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.

de, do novo, pois contém uma descoberta e racionalização que resulta da materialização da interação entre pelo menos dois sujeitos.

É o que tem acontecido nesses seminários reflexivos onde, semanalmente, cada grupo de prática pedagógica apresenta em aula alguns factos, incidentes críticos, etc., para pensar coletivamente com os colegas.

Os exemplos que tenho sistematizado mostram como os sujeitos envolvidos na discussão conjunta, entrevistados, se redescobrem, apresentam novos pontos de vista, 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. O meu papel tem sido o de mediador e o de questionador, a partir do ponto de vista de quem apresenta essas experiências pedagógicas, em género do que tenho designado por entrevista etnográfica e etnobiográfica, quando o questionamento, hétero e auto, parte da biografia dos sujeitos.

Neste contexto, e de acordo também com Poirier, Clapier-Valladon, e Raybaut (1999), na orientação etnobiográfica, a história de vida é o ponto de partida para a compreensão do sujeito, a partir de uma análise extensiva a todas as dimensões da sua existência: "A etnobiografia é uma biografia sociocultural do ser colectivo de que o narrador se limita a ser uma das componentes" (Poirier et al., 1999, p. 40). Mais do que conhecer apenas a vida individual do informante, a etnobiografia ambiciona a compreensão do conhecimento que este tem acerca dos modos culturais de funcionamento que o envolvem. Para tal, socorre-se, frequentemente, da entrevista biográfica, ou em profundidade, enquanto instrumento metodológico privilegiado para compreender, por meio do trabalho etnográfico, a narrativa do universo de estudo, apelidada, também, de matéria-prima (Poirier et al., 1999), que encontra, na *história de vida*, uma forma de perceber os modos subjetivos de interseção entre o individual e o social.

Nas pesquisas que temos desenvolvido em antropologia da educação, temos investido em entrevistas de carácter etnobiográfico que nos têm permitido conhecer o domínio da intersubjetividade dos sujeitos. O trabalho de interação entre o investigador e o entrevistado, no seu próprio ambiente, surge como um caminho metodológico profícuo para compreender as transformações identitárias que a aprendizagem de conhecimentos e culturas por parte destes sujeitos produzem, no seu próprio mundo subjetivo e reflexivo, registado nas suas próprias falas. Assim, a entrevista em profundidade<sup>30</sup> possibilita a recolha de material autobiográfico, que nos é apresentado nas próprias palavras dos sujeitos estudados, por meio da sua narrativa, onde descrevem e falam das suas vidas, oferecendo um testemunho único, permitindo a compreensão das suas representações das suas formas de agir e dos incidentes (Kelchtermans, 1995) e marcos formativos nos seus percursos de vida.

Enquanto instrumento metodológico, a entrevista etnobiográfica tem assumido, na minha investigação em antropologia da educação, duas formas distintas,

30 A entrevista em profundidade é aqui designada de etnobiográfica, pelo facto de a conversa entre investigador e investigado ter como objetivo a produção de uma narrativa biográfica.

mas também complementares: a individual e a grupal. Para compreendermos o peso da aprendizagem dita não formal e a subjetividade na construção do *self* pessoal e profissional, a entrevista etnográfica e etnobiográfica individual tem sido usada enquanto opção metodológica para as primeiras desocultações de incidentes críticos (Josso, 2002), modelos e pessoas considerados, pelo próprio entrevistado, enquanto agentes formativos e transformativos de si próprio. A entrevista grupal, *focus-group* na denominação inglesa, tem constituído, dentro do mesmo paradigma metodológico, uma importante técnica de complementaridade da abordagem individual.

Na sequência das entrevistas etnobiográficas individuais, o *focus-group* pode potenciar maior reflexividade pela oportunidade do mútuo questionamento que resulta do diálogo, reflexão ente vários sujeitos que pensam aprendizagens comuns, profissões comuns ou percursos sociais e de aprendizagens semelhantes.

#### **Interculturalidade, (auto)biografia como (re)descoberta de si e (trans)formação para a educação para a diversidade cultural**

A reflexão intercultural tem estado muito ligada aos problemas das migrações, às questões do ensino para imigrantes, problemática dos trabalhadores estrangeiros, etc. (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989). Mas o intercultural não se reduz às relações internacionais e inter-étnicas (Gusmão, 2004). Nas minhas pesquisas, no âmbito da antropologia da educação, tenho procurado frisar outra dimensão da reflexão sobre o intercultural. Agora é sobre o contacto interpessoal, que é sempre intercultural, na sala de aulas - onde se constata também a multiculturalidade - e dos sujeitos aí presentes, com experiências, trajetórias, pensamentos, culturas pessoais e grupais, práticas e representações sociais próprios, que reflito na parte final deste texto.

No contacto intercultural, o que se comunica não são verdadeiramente as identidades grupais, as culturais nacionais ou locais, mas antes as pessoas portadoras duma identidade pessoal, dinâmica, e sempre em gerúndio (Vieira, 2009), ela própria multicultural. Até numa visita de estudo da turma a determinado contexto, meio, exposição, ambiente, há sempre diligências pessoais que se podem revestir de aquisições de saberes, descoberta de tradições, paisagens, etc.. Mas também se põem em contacto diferentes modos de vida, maneiras de pensar e de sentir próprios de grupos e das pessoas elas mesmas, num processo de interculturalidade.

A heterogeneidade cultural dos grupos é interiorizada, incorporada, de modo idiossincrático, por parte de cada aluno nesses encontros. Cabe ao Professor desempenhar o papel de mediador intercultural (Vieira, 2011) e ajudar o aluno a (re)construir o seu eu intercultural, sem ambiguidades, sem grandes conflitos interiores ou receio de receber da alteridade para si. Como nos deixou bem claro Saint-Exupery, "Sou um pouco de todos que conheci, um pouco dos lugares que fui, um pouco das saudades que deixei e sou muito das coisas que gostei (...)". Mas, por vezes, num mundo que continua a pensar, a ver e a avaliar a preto e

branco, de acordo com lógicas binárias e monistas (Vieira, 2009), não é fácil que cada um de nós assuma a multiculturalidade em si, a mestiçagem de si (Vieira, 2011). Aí, o papel do professor, também ele como investigador e etnógrafo da sua própria escola e turma, como antropólogo dos seus alunos, como contributo para a construção também de crianças interculturais, que podendo ser diferentes, possam, no entanto, comunicar-se. Daí que o professor deva interiorizar a mensagem da antropologia da educação, até ao ponto de sentir-se, ele mesmo, um antropólogo. Mas isso exige uma preparação antropológica dos professores, na formação inicial e na formação contínua. Não basta, não é suficiente uma relação professor-aluno empática. É preciso tirar partido da diversidade de contextos para construir práticas pedagógicas interculturais pois “a pedagogia intercultural permite sair da alternativa binária e demasiado simplista: novos objetos, novas didáticas” (Abdallah-Preteille, 1990, pp. 215-216).

Com vista a esta prática, qualquer professor deve começar por dar um primeiro passo para o desenvolvimento do seu eu pessoal e profissional. “Os professores precisam de ter um sentido muito claro da sua própria identidade étnica e cultural, para poderem compreender a dos seus alunos e respectivas famílias” (Zeichner, 1993, pp. 89-90) e precisam melhorar os seus conhecimentos e atitudes em relação às diferentes características socioculturais dos seus alunos. Se não têm competências interculturais, há que procurar vias de as desenvolver, como é o caso do caminho que temos proposto com o trabalho (auto)biográfico do próprio docente e dos seus alunos, para potenciar o pensar a aprendizagem do ponto de vista de quem aprende.

É importante que cada profissional social, da educação ou não, tenha um conhecimento comparativo, para além das circunstâncias imediatas do seu meio local. Há professores cuja trajetória social lhes deu esse treino de refletir as ações, de pensar o que se está a fazer, e porque se faz assim, e, no tocante aos outros, de procurar entender o seu entendimento. São pessoas que, no quotidiano, acabam por refletir a todo o momento e pôr assim em prática a sua metacognição. Surge então, por continuidade, um conhecimento comparativo dos diferentes meios sociais por parte deste tipo de sujeitos.

Por outro lado, também, há assim uma melhoria qualitativa do seu próprio conhecimento e do entendimento das suas ações e saberes locais, pois o considerar das relações entre um determinado contexto e o seu ambiente social mais amplo, ajuda a esclarecer o que se passa no próprio contexto. E comparar-se com o outro, que faz de modo diferente, implica, em primeiro lugar, conhecer-se a si próprio, tornar visíveis as suas práticas e representações sociais correlacionadas com a sua própria biografia que suporta tais atitudes e condutas. Depois, em segundo lugar, implica contactar com a alteridade e perceber as alternativas à monoculturalidade, porventura do seu eu profissional. À partida, o docente, e não só, cai, não raras vezes, na tentação de considerar o que sucede habitualmente na sua vida quotidiana como o modo como efetivamente devem ser as coisas, as práticas e as ideias, para sempre e em todas os espaços. É o etnocentrismo co-

mo a todos os mortais e a todas as culturas que urge ser relativizado. E, por isso, urge pensar, a este propósito, no papel da antropologia da educação na formação inicial, mas também na formação contínua, sempre, e não apenas para a adequação a uma reforma que se impõe normativamente. E importa pensar numa nova forma de fazer formação contínua, uma forma baseada essencialmente na reflexividade e na investigação: na investigação, por exemplo, das histórias de vida dos alunos que se tem, da própria autobiografia do docente e dos colegas, para se saber quem se é, quem se quer ser e como e quem são os outros. Enfim, uma formação contínua muito baseada, também, na reflexão autobiográfica.

À medida que se aprende mais acerca do mundo exterior, vai-se aprendendo mais acerca de nós mesmos. Preparar para educar na e para a diversidade, implica o conhecimento e (re)descoberta de si (Pineau, 1990) e do diálogo da própria multiculturalidade no eu pessoal e profissional.

#### Notas finais

Finalmente, penso ter sido mostrada a importância do uso compreensivo de narrativas biográficas e de histórias de vida como um caminho metodológico, de cariz etnográfico, fundamental para compreender como a realidade social exterior se incorporou no *self*, que se torna pluricultural/mestizo com inúmeras possibilidades de gestão das suas pertenças. Como explicita Pierre Bourdieu, no livro que dá conta do seu último curso no Collège de France, onde se submete a si mesmo ao exercício da reflexividade, “compreender é, em primeiro lugar, compreender o campo em que nos fizemos e contra o qual nos fizemos” (Bourdieu, 2005, p. 15).

Nesta via investigativa, o investigador preocupa-se em compreender detalhadamente e aprofundadamente o que é que os sujeitos pensam, como é que desenvolvem os seus quadros de referência e como é que se apresentam no quotidiano e gerem as suas várias identidades pessoais ou pertenças identitárias.

A narrativa é uma condição ontológica da vida social, pois é através dela que o sujeito se reinventa, articulando, no presente, factos passados e projetos futuros. A narrativa biográfica é aqui vista como uma ferramenta poderosa para dar conta do processo de mestiçagem cultural. As identidades são, assim, construídas na e pelas narrativas, enquanto discurso reflexivamente organizado, e é desta forma que os sujeitos se apresentam nas relações sociais. As narrativas, no campo das ciências antropológicas e na interpretação interativa com os seus atores, constituem uma revolução metodológica, contra a tecnocracia positivista, que permite a emergência de um conhecimento fundamentado sobre uma subjetividade consciente de si mesma e, por outro lado, um conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares.

Considerando a metáfora produzida por Michel Serres no seu livro *O Terceiro Instruído* (1993), embora nasçamos numa margem do rio, esse lugar inicial do eu pessoal e social não corresponderá a todos os lugares que o sujeito habitará no seu percurso de vida. A transformação social de cada indivíduo é ininterrupta:

cada aprendizagem é transformação; é espaço de mestiçagem. Ninguém é apenas de um lugar. E, sendo os sujeitos do mundo contemporâneo cada vez mais socializados em contextos multiculturais, urge compreender como cada um se forma e se identifica.

Por outro lado, toda a transformação/viagem cultural abre portas a transformações identitárias dos sujeitos, criando ambivalências, completudes, sobreposições e dualismos identitários. Convém dizer que, se este processo de transformação e de identidade em gerúndio (Vieira, 2009) é, provavelmente, bem entendível com populações migrantes, a verdade é que estas metamorfoses culturais ocorrem também com pessoas não migrantes. A entrada para o mundo da escola pode ser, para alguns jovens, um bom exemplo de como pensar aqui a reconstrução pessoal e cultural como um processo migratório cognitivo e identitário. Também aqui, quanto mais contrastantes forem as esferas culturais vivenciadas pelos indivíduos, mais visíveis se tornam estes fenómenos para si e para os outros e mais complexa se pode tornar a gestão identitária entre os polos extremos do oblato, o que renega as origens, e o polo do trãnsfuga intercultural, o modelo utópico da assunção de toda a mestiçagem cultural e da comunicação e identificação com todas as culturas atravessadas e incorporadas.

O método etnobiográfico com recurso às histórias de vida (Vieira & Trindade, 2008; Vieira, 2009, 2011) permite um conhecimento privilegiado dos modos como os sujeitos vivem as experiências de migração, de escolarização, de encontro cultural ou de outros processos de mestiçagem, e das formas como esses processos afetam as suas atitudes a propósito da diversidade bem como a hierarquia das suas identificações pessoais. Atualizadas no quotidiano e no presente etnográfico, as histórias de vida, contadas na primeira pessoa, permitem a compreensão das possíveis maneiras de professores, profissionais, imigrantes e outros, integrarem as suas culturas de origem nos processos de aculturação experienciados, bem como as possibilidades de assumirem as várias pertenças e culturas incorporadas no *self* ou, pelo contrário, a necessidade estratégica de assumir uma única identificação, podendo parecer-se monocultural quando se é mestiço, passando-se, por vezes, por oblato, por estratégia de sobrevivência social e cultural nos contextos culturais de chegada (O'Neill, 2008; Vieira, 2009).

#### Referências

- Abdallah-Pretceille, M. (1990). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: INRP.
- André, J. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagem em tempos de globalização*. Coimbra: Ariane Editora.
- André, J. (2012). *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: O diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Coimbra: Palimage.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/la frontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Bourdieu, P. (2005). *Esboço para uma auto-análise*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura e educação*. Lisboa: Ed. 70.
- Camilleri, C., & Cohen-Emerique, M. (Dir.). (1989). *Chocs des cultures: Concepts et enjeux pratiques*. Paris: L' Harmattan.
- Geertz, C. (1999). *O saber local: Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Geertz, C. (2001). *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Gusmão, N. M. M. (1997). Antropologia e educação: Origens de um diálogo. *Cadernos Cedes*, 26-37.
- Gusmão, N. M. M. (2004). *Os filhos da África em Portugal: Antropologia, multiculturalidade e educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. In D. Hall & A. McGrew (Eds.), *Modernity and its futures* (pp. 274-316). Cambridge: Polity Press.
- Homi K. (1996). Culture's in between. In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Cultural identity* (pp. 53-60). London: Sage.
- Iturra, R. (1990a). *Fugirás à escola para trabalhar a terra: Ensaio de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher.
- Iturra, R. A. (1990b). *Construção social do insucesso escolar*. Lisboa: Escher.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Kelchtermans, G. (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, 18.
- Laplantine, F., & Nouis, A. (1997). *A mestiçagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Levi-Strauss, C. (Ed.). (1977). *L'identité*. Paris: Grasset.
- O'Neill, B. (2008). Displaced Identities among the Malacca Portuguese. In S. Parkhurst & S. Roseman (Eds.), *Recasting culture and space in Iberian contexts* (pp. 55-80). New York: SUNY Press.
- Pineau, G. (1990). Les histoires de vie en formation: Un mouvement socio-éducatif. *Le Groupe Familiale*, 126.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida: Teoria e prática*. Lisboa: Celta.
- Serres, M. (1993). *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sperber, D. (1992). *O saber dos antropólogos*. Lisboa: Edições 70.
- Vieira, A. (2013). *Educação social e mediação sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A. (2012). Pedagogia social nas escolas: Um olhar sobre a mediação e a educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 4, 9-26.
- Vieira, R. (1992). *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher.
- Vieira, R. (1999a). *Histórias de vida e identidades: Professores e interculturalidade*. Porto: Afrontamento.
- Vieira, R. (1999b). *Ser igual ser diferente: Encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições.
- Vieira, R. (2003). Vidas revividas: Etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos. In T. Caria (Org.), *Metodologias etnográficas em Ciências Sociais* (pp. 77-96). Porto: Afrontamento.
- Vieira, R. (2009). *Identidades pessoais: Interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural: Notas de antropologia da educação*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Vieira, R., & Trindade, J. (2008). Migration, culture and identity in Portugal. *LAIC: Language and Intercultural Communication*, 8(1), 36-49.
- Wieviorka, M. (2002). *A diferença*. Lisboa: Fenda Edições.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.