

# HISTÓRIAS DE VIDA E ETNOGRAFIA NA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES\*

por

Ricardo Vieira \*\*

**Resumo:** Pretende-se frisar a importância da metodologia das histórias de vida como parte integrante da etnografia. Faz-se alusão a um trabalho de campo com observação participante, no domínio da antropologia da educação, e à etnografia de escola realizada como meio de aceder à cultura dos professores, sua identidade pessoal e profissional.

Depois duma breve distinção entre os paradigmas positivista e interpretativista, que têm atravessado a história das ciências humanas e sociais, pretende-se salientar a importância das histórias de vida como metodologia privilegiada para entender os processos de construção social dos indivíduos futuros professores.

## 1. TRABALHO DE CAMPO, ETNOGRAFIA, OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E HISTÓRIAS DE VIDA

À volta dos estudos antropológicos e sociológicos da escola enquanto organização, e também dos realizados sob a égide das recentemente constituídas ciências da educação, acerca dos processos de ensino-aprendizagem, é vulgar ouvir-se falar indiscriminadamente de métodos etnográficos, métodos qualita-

---

\* Texto reelaborado a partir duma comunicação apresentada nas *1as. Jornadas de Metodologias Qualitativas Para as Ciências Sociais*, em 5 de Outubro de 1996, Porto. Veio a ser aprofundado para integrar a minha tese de doutoramento em Antropologia Social, defendida no ISCTE em 11/07/97.

\*\* Mestre em Antropologia Social e Sociologia da Cultura. Doutor em Antropologia Social. Professor Adjunto da Escola Superior de Educação de Leiria.

Correspondência: Ricardo Vieira, Escola Superior de Educação de Leiria, apartado 424, 2405 Leiria Codex.

Quero manifestar aqui uma gratidão muito especial à pessoa e intelectual que é o Prof. Doutor Raul Iturra, orientador do meu doutoramento, que me ajudou a iniciar um imenso e infindável caminho que pode unir a etnografia, a antropologia, a sociologia e a formação de professores.

tivos, observação participante, estudos de caso, estudos monográficos, interaccionismo simbólico, fenomenológico, paradigmas construtivistas, interpretativos, etc. Há efectivamente algumas semelhanças entre si, alguns denominadores comuns, mas são efectivamente abordagens diferentes.

Não há contudo espaço neste texto para fazer essas merecidas distinções. Assim, referir-me-ei mais à etnografia enquanto técnica de descrever os contextos sócio-culturais pelo lado do próprio mundo do objecto observado e, dentro desta, à metodologia das histórias de vida. Não estamos longe dos estudos de caso, que são para mim diferentes das simples monografias. Estas últimas são também descritivas, interpretativas e pretensamente émicas, no sentido em que é a visão dos próprios sujeitos que se quer entender e registar. No entanto, o estudo de caso parte de um ou vários problemas concretos. No estudo de caso biográfico que fiz com professores, era a problemática desses protagonistas do processo educativo, posicionados entre a tradição e a modernidade, no sistema educativo português em reforma<sup>1</sup>, que me interessava particularmente.

Dentro dos estudos de caso, é o paradigma interpretativo (Geertz, 1973) – que é bem diferente da explicação de causa/efeito – que mais me interessa. E, dentro deste, há um recurso sistemático à técnica da observação participante que usei a par das entrevistas e estudos de histórias de vida. Parece-me preferível falar de paradigma interpretativo em vez de falar propriamente de metodologias qualitativas que por vezes supostamente parecem excluir as quantitativas. Aliás, parece-me que num estudo de caso, a par da etnografia feita, pode haver apesar de tudo alguma quantificação na forma como se tratam e apresentam os dados para melhor leitura e interpretação. E à partida tal não me parece problemático, pois uma técnica de investigação não constitui um método, muito menos uma metodologia. Técnica é a meu ver como uma simples alfaia – ainda que complexa – usada para atingir um fim, conjuntamente com outros meios de produção.

Nesta perspectiva, contrariamente ao nomotetismo de Durkheim, e à explicação dos factos sociais através exclusivamente de fenómenos sociais, considerados pelo sociólogo francês como coisas, a seu ver sempre exteriores aos indivíduos, e em geral de todo o paradigma positivista, interessa fundamentalmente o mundo subjectivo, o da consciência, da intuição e dos valores. Mais do que o comportamento dos actores<sup>2</sup>, na minha investigação social e interpretativa, busco menos os comportamentos do que a acção e os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele (Erickson, 1989). Aproximo-me assim de Max Weber que se recusa a falar de leis generalizáveis à complexidade das diversas

---

<sup>1</sup> Iniciada com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE – Lei 46/86.

<sup>2</sup> Ou dos sujeitos; ou dos agentes, como prefere Bourdieu.

singularidades sociais. E isso implica obviamente trabalho de campo e observação participante. Doutra forma, é correr o risco de cair na análise descontextualizada.

Como alguns antropólogos já sustentaram, o trabalho de campo é um processo quase místico e, na sua essência, praticamente impossível de ser ensinado. Efectivamente, uma coisa são os fundamentos teóricos que lhe são subjacentes, bem como inerentes também à técnica clássica da antropologia<sup>3</sup> – a observação participante – assim como o conhecimento de outros estudos feitos por outros investigadores; outra coisa é entrar num terreno e fazer trabalho sistemático durante um ou mais anos, como eu próprio fiz em três escolas do ensino básico.

Nas Ciências Humanas e Sociais sabe-se que o objecto é ele próprio sujeito; as pessoas e as suas relações, têm significados próprios. Os actores dão sentido e significado às suas práticas. O objectivo último do método etnográfico é justamente captar esses significados.

Este método, presumivelmente, permite ao investigador fazer perguntas e descobrir respostas que se baseiam nos factos estudados, e não em preconceitos do investigador. As perguntas – entrevistas informais, exploratórias, nunca com questões fechadas, etc. – são feitas a partir dos interesses e dos contextos dos agentes estudados. Essa é para mim uma característica fundamental do método etnográfico – a descrição do outro, na sua própria perspectiva (perspectiva émica). E para isso, é fundamental o recurso à observação participante, à inserção no mundo social dos sujeitos estudados para averiguar o que significa ser membro desse mundo e descrever tudo o que se vê, ouve e infere, num diário a que os antropólogos convencionaram chamar caderno de campo. A história de vida pessoal ou social, individual ou colectiva, acaba por ser nesta perspectiva, um complemento do trabalho etnográfico e da investigação segundo o paradigma interpretativo: os sujeitos estudados contam, narram, enfatizam e explicam factos e processos significativos da sua vida.

A propósito do paradigma interpretativo, convém referir que a obra de Malinowski, publicada em 1922, revolucionou o pensamento da antropologia social, dada a especificidade das suas descrições e a fineza das percepções apresentadas sobre as crenças e as perspectivas dos habitantes das ilhas Trobriand. Malinowski (1922 e 1935) não se limitou a transmitir uma visão explícita do conhecimento cultural. Transmitiu também as suas próprias inferências acerca do conhecimento cultural implícito dos Trobriandeses, suas crenças e perspectivas tão habituais para os membros do povo, que ficavam fora da percepção consciente dos informantes, que assim, em consequência, não os podiam verbalizar. Esta é uma das grandes originalidades de Malinowski. É que, saber da cultura explícita

---

<sup>3</sup> Cf. Iturra, 1986, sobre trabalho de campo e observação participante.

a partir de entrevistas a informantes já há muito que se vinha a fazer por parte dos etnógrafos folcloristas. Malinowski, por seu lado, defendia que, ao combinar-se a observação participante, num prazo longo, com a entrevista, poder-se-iam identificar certos aspectos da visão do mundo dos habitantes das ilhas Trobriand, que eles próprios eram incapazes de expressar verbalmente. Trata-se de aceder à cultura implícita a partir do diálogo sobre aspectos bem explícitos da cultura.

Mas se para uns a antropologia de Malinowski era muito subjectiva, para outros, era admirável. A sua etnografia acabava assim por dar força ao postulado da psicanálise freudiana de que as pessoas sabem mais do que aquilo que são capazes de expressar. Neste sentido, podemos assemelhar o papel do psicanalista na descoberta de traumas e memórias vedadas à consciência do indivíduo com o do antropólogo que explicita a cultura implícita inacessível à mente dos actores do grupo aquando da sua explicitação.

Esta posição veio a ser retomada por Weber (1977 e 1983). O sociólogo da “Verstehen” (compreensão) afirma que se deve compreender do interior os fenómenos sociais e que isso é uma vantagem das ciências do homem sobre as ciências da natureza. Ilustra o seu método na sua obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, publicada em 1901, onde descobre a importância das particularidades mentais na escolha duma profissão, particularidades essas, condicionadas pelo meio e educação recebida, com particular relevo para a educação religiosa.

Por outro lado, como muito bem notou Raul Iturra (1986: 155), “*a primeira tendência dum investigador de campo que participa na vida da população que estuda, é uma tendência espontânea para acreditar no que as pessoas lhe dizem*”. Por isso, na medida do possível, procurei confrontar a informação do dizer – entrevistas, conversas informais, etc. – com o fazer – as práticas que me foram dadas a observar. “*O dizer será a primeira pista, mas o seu contraste com o fazer será a prova da verdade da sua existência social [...]*” (Ibidem).

Mas, “*sem ouvir cuidadosamente as histórias genealógicas e os contextos culturais que as produzem, não era possível conhecer a racionalidade com que um grupo social se orienta*” (Iturra, idem: 154).

## 2. AS HISTÓRIAS DE VIDA E A COMPREENSÃO

As histórias de vida são à partida uma boa técnica para a familiarização do investigador com as problemáticas que se quer estudar. Isto, mesmo que daí em diante não seja a metodologia central a empregar na investigação.

Na medida em que o inquérito não procede de hipóteses a verificar e em que a atitude do investigador quer e deve ser de escuta atenta, de empatia e de exploração,

sem qualquer *a priori*, parece interessante registrar, no estágio inicial da pesquisa, uma ou várias histórias autobiográficas, centradas sobre os acontecimentos ou o campo particular da pesquisa. (Poirier, et al., 1995: 87).

As histórias de vida estão hoje em moda, num momento em que as ciências humanas e sociais enveredam pela busca de objectividade na subjectividade das metodologias qualitativas.

Contrariamente aos estudos estatísticos, que despersonalizam o objecto de investigação, com a metodologia das histórias de vida, procurei justamente reter a realidade por vezes confidencial e até íntima, para pensar as categorias do próprio entendimento dos professores que estudei.

Um tal texto não prova nada, não verifica nada, mas, como indicam Angell e Friedmann para os documentos pessoais, apresenta a vida “em termos significativos para aqueles que a viveram”. Há, neste método, não somente uma aproximação particular à pesquisa em ciências humanas, mas igualmente uma técnica específica de transmissão de informação.” (Poirier et al., 1995: 84).

As histórias de vida começam a ser utilizadas para buscar o entendimento da cultura dos professores e outros educadores formados nas circunstâncias da vida, com modelos que rejeitaram ou assimilaram na, e para além da própria escola.

Na formação de adultos, elas são utilizadas com a finalidade de analisar e reelaborar o saber da experiência. A reflexão sobre as histórias de vida, ou mesmo sobre a autobiografia, visa não só o autoconhecimento ligado ao saber ser, mas também ao conhecimento geral, mais ligado ao saber.

Gaston Pineau e Jean-Louis Le Grand (1993) afirmam também que as práticas de “histórias de vida”, são muito variadas. Questionam sobre as novidades para que estas práticas remetem: se para a sede humana do saber e do poder; sobre a própria vida; se para as ciências humanas; se para a intervenção social; se para a autoformação dos actores sociais; se para uma arte de construir conhecimento, ou de governar.

Na tradição antropológica, e a partir da escola de Chicago, a corrente aparece ligada a outras formas de investigar no terreno. Trata-se de procurar compreender o sentido que os actores sociais dão às suas próprias práticas e aos acontecimentos de que são protagonistas, metodologia próxima da sociologia compreensiva de Max Weber, como vimos.

As histórias de vida, em meu entender, devem no entanto, ser um caminho a optar, entre muitos outros, ou a completar esses mesmos, na busca de respostas às questões que se levantam, numa pesquisa. Foi o que tentei fazer. Elas não são, em absoluto, a tábua de salvação para o devir das ciências sociais, mas são

certamente uma redescoberta inegavelmente rica, multiforme e multifuncional, capaz de dar respostas a quem entende o individual como produto duma construção social, que é portanto, um processo com início, meio e fim.

Não são pois 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-reorganização permanente.

Contar histórias é uma forma que os seres humanos utilizam para dar corpo a ideias, assunções, crenças e valores, que se entrecruzam nas intrigas narrativas e se sintetizam na moralidade final que todas as boas histórias apresentam. (Sarmiento, 1994: 123).

Depois da Segunda Guerra Mundial, quando resurge a sociologia apoiada em inquéritos e em quantificação, Óscar Lewis mantém a tradição anterior, tradição que sempre caracterizou a antropologia – a busca do lado qualitativo e processual dos fenómenos. O primeiro trabalho de antropologia baseada exclusivamente em histórias de vida é justamente atribuído a Óscar Lewis. Em “Os filhos de Sanchez”, Lewis deu testemunho de diversos membros da família Lewis: pai, mãe e quatro crianças.

A escola de Chicago retoma a metodologia das histórias de vida. Vê nela uma “redescoberta” da importância da descrição dos universos singulares do quotidiano, como representativos dos factos sociais (cf. Goffman, Becker, Garfinkel, Schutz, Berger e Luckmann).

Na Inglaterra, Richard Hoggart publica *Os Usos da Literacia* em 1957<sup>4</sup>, onde estuda “*as modificações que se deram na cultura das classes proletárias durante os últimos trinta ou quarenta anos, e de modo especial aquelas que podem ser atribuídas à influência das publicações de massa*” (Hoggart, 1973: 9) e onde faz uso da sua própria experiência e história de vida como terreno, para retirar dados a fim de caracterizar as «classes trabalhadoras». Ele próprio refere, que “*as descrições da vida nessas classes são feitas a partir da minha experiência pessoal [...]*”. Sem o dizer explicitamente, está no entanto já a tirar partido duma autobiografia para aceder ao mundo cultural das «classes populares» e a compreendê-lo a partir do seu próprio entendimento que de alguma forma – apesar de intelectual – está mais próximo do objecto de estudo, ou pelo menos capaz de fazer a tradução o menos desvirtuada possível para o mundo de quem lê os contextos do outro.

Mais tarde, em 1988, Hoggart entra mais explicitamente no domínio do

---

<sup>4</sup> A obra foi traduzida em França por *La Culture du Pauvre* e em português – a obra que utilizo – por *As Utilizações da Cultura*.

estudo das histórias de vida. Não analisa só o outro social de que ele também faz parte, mas também o que de social há no seu próprio eu. Escreve a sua própria autobiografia. Uma autobiografia dum intelectual saído duma classe social dominada, na Inglaterra (cf. Hoggart, 1991). Como diz Grignon (1991), Hoggart descreve

na sua singularidade esta cultura popular particular, com a familiaridade de que só um indígena é capaz [...]. Ele não esquece nunca uma ocasião para fazer ver o que as condições de vida que ele descreve significam para aqueles que a elas estão submetidos, o que eles pensam, o que eles dizem, o que elas lhes inspiram, a maneira como as interpretam; em resumo, ele apresenta-nos a sua cultura de origem como um sistema de significações relativamente autónomo, visto do interior, do ponto de vista daqueles que são os indígenas [...] (Grignon, 1991: 12 e 13).

Hoggart pretende não só falar do seu percurso sócio-cultural, mas pretende também tirar da sua própria autobiografia, significados que ultrapassam o nível do individual.

Falando da construção da sua identidade cultural, através da sua própria biografia, Hoggart conta pormenorizadamente como se processou a sua aprendizagem de intelectual, o que de alguma forma contraria o modelo de que se é intelectual por essência e nascença. É um trãnsfuga que contudo reconhece que foi a escola que o retirou da sua cultura de origem sem todavia renegar a mesma e, simultaneamente, sem renegar a sua própria trajectória e o seu sucesso. Hoggart aprende a conciliar os dois mundos culturais, o de origem e o de chegada.

A chegada tardia das histórias de vida, ao discurso francês das ciências sociais, é todavia, saudado por Pierre Bourdieu como “*uma destas noções de senso comum que entraram no universo do saber*” (Bourdieu, 1986: 69).

Mais recentemente, em conjunto com um vasto leque de investigadores que com ele trabalha, produziu uma obra baseada em testemunhos onde se pretende obter um olhar compreensivo sobre diversos contextos sociais. Trata-se de *A Miséria do Mundo*, um livro que é misto de compreensão/interpretação e de transcrições integrais de entrevistas mais ou menos biográficas (cf. Bourdieu, 1993). Bourdieu recorda que dedicou vários anos ao inquérito sobre as mais variadas formas, da etnologia à sociologia e do questionário fechado à entrevista o mais aberta possível. Acaba por reconhecer que só a flexibilidade “*que é sinónimo de método, mas uma flexibilidade reflexa, fundada sobre um «métier», um olhar sociológico, permite perceber e fiscalizar o campo da conduta da própria entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ele se implementa*” (Bourdieu, 1993: 904). Bourdieu acaba assim também por legitimar a importância das histórias de vida na compreensão dos sujeitos (não o dizendo todavia) ao falar da metodologia usada nas entrevistas e sua transcrição doseada com títulos e subtítulos

emprestados da mesma, que deram origem ao livro *A Miséria do Mundo*:

Eles [os títulos e os subtítulos que ajudam a situar o entendimento do entrevistado dentro da própria entrevista] têm por função recordar as condições sociais e os condicionamentos de que o autor do discurso é o produto, a sua trajetória, a sua formação, as suas experiências profissionais, tudo o que se esconde e se confia tanto no discurso transcrito como na pronúncia e entoação, apagadas pela transcrição assim como na linguagem do corpo, nos gestos, na postura, mímica, olhares e também nos silêncios, nos subentendidos e nos lapsos (Idem p. 8).

E, numa obra anterior:

Nunca parei de me tomar como objecto, não no sentido narcísico, mas enquanto representante de uma categoria. [...] *Homo Academicus* contém páginas e páginas sobre mim mesmo na medida em que analiso categorias às quais eu pertenço; logo, falando de mim mesmo, eu digo a verdade dos outros por procuração (1992: 175).

O que eu fiz em sociologia e em etnologia, fi-lo pelo menos tanto contra a minha formação do que graças à minha formação (idem, p. 177).

Respondendo a uma questão levantada por um doutorando, num seminário em Chicago, acerca da influência que a sua trajetória social teve na sua formação de sociólogo, Bourdieu admite que a sua infância e o seu passado, vividos numa aldeia do sudoeste da França, o influenciaram na maneira de ver o mundo. Admite que não poderia corresponder às exigências da escola se não renunciando a grande parte das suas experiências e primeiras aquisições. O sucesso na escola forçava-o a ser um trânsfuga.

A etnologia e a sociologia permitiram reconciliar-me com as minhas primeiras experiências e assumi-las sem perder nada, creio, do que adquiri posteriormente (Bourdieu, 1992: 117).

É no seu percurso pela Escola Normal que Bourdieu se sente aculturado, se sente mal, condição que creio não ser única, que creio ser vivida e experimentada por grande parte dos trânsfugas. O facto de este estado de espírito se repetir em variadíssimas pessoas, mostra que além de singular, esta experiência está ligada a uma trajetória social.

Bourdieu afirma que, conhecendo-se as suas condições sociais de produção, *“a sociologia era a melhor coisa a fazer para me sentir em acordo com a vida, ou pelo menos para achar mais ou menos aceitável o mundo onde estava condenado a viver. Neste sentido limitado, penso que tive sucesso no meu trabalho: realizei uma espécie de autoterapia que, espero, produziu simultaneamente utensílios que podem ter utilidade para os outros”*. (1992: 183).

Trajecto semelhante percorreu como vimos Richard Hoggart. E semelhantes ideias tem acerca da biografia na construção das mentalidades:

Gosto da expressão de Samuel Butler: “*A obra de cada homem, seja de literatura, de música, de pintura, de arquitectura, ou seja do que for, é sempre um retrato dele mesmo*”. Eu já tinha usado nas Utilizações da Cultura, acontecimentos pessoais, escolhidos pelo seu valor de exemplo e ilustração geral. Alguns deles não podem ser ignorados aqui; fazem parte igualmente da minha história pessoal (Hoggart, 1991: 25).

Acredito que na minha juventude, e ao longo de toda a minha trajectória social, que me trouxe, como é corrente no caso das pessoas em ascensão, a atravessar meios sociais muito diferentes, recebi toda uma série de fotografias mentais que o meu trabalho sociológico se esforça em desenvolver (idem: 177).

Eu próprio estou convicto que a diversidade de contextos que atravessamos, não só nos pode relativizar o pensamento como nos permite usar o método comparativo (cf. Iturra, 1994) e adquirir uma terceira ou mais dimensões humanas (Serres, 1993), que correspondem à visão da vida social num determinado momento. Essa visão de que falava Sócrates: “Já não sou Ateniense nem Grego mas sim um cidadão dum mundo”.

### **3. REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES**

No estudo concreto que realizei para o meu doutoramento<sup>5</sup>, fiz etnografia em três escolas do concelho de Leiria. O trabalho começou primeiro mais com os alunos, mas, sempre dentro duma perspectiva global, ecológica, com que comecei, e casuística com que terminei, acabei por me vir a centrar mais nos professores.

Fiz histórias de vida de nove professores: professores que eram vistos pelos alunos como activos, compreensivos, criativos, amigos, empáticos, etc. Quis conhecer as suas trajectórias e o processo de construção das suas identidades pessoais e pedagógicas, que hipoteticamente se constroem antes da profissionalização. As entrevistas, etnográficas, pela razão que explicitiei de início, aconteceram ao final de um conhecimento e interacção prolongada com os sujeitos.

Para o estudo das histórias de vida e análise das mesmas, as categorias podem ser construídas *a priori* ou *a posteriori*, ou mesmo na combinação dos dois processos (cf. Vala, 1986: 111). No caso presente optei por esta última. Na altura em

---

<sup>5</sup> A tese veio a ter como título *Educação, Tradição e Mudança: Histórias de Vida, Práticas e Representações Sociais*.

que comecei as entrevistas biográficas, tinha já algumas hipóteses na cabeça que de alguma forma se me tinham levantado no terreno, em conversas com os professores e na observação das práticas escolares. Ninguém parte do vazio, obviamente. No meu caso, comecei a desenhar a ideia de ver até que ponto se correlacionavam as práticas e posturas dos professores que eu considerava interculturais, empáticos, criativos, abertos à mudança, adeptos de metodologias activas e indutivas, com os seus próprios percursos biográficos. Ver se nestes actores havia caminhadas e contextos vividos que tivessem levado ao entendimento da diversidade cultural, à construção dum pensamento reflexivo; se havia nas suas histórias de vida, exemplos de professores modelos, próximos das suas condutas actuais. Assim, surgiram as entrevistas abertas, etnográficas – no sentido em que na medida do possível, as perguntas tinham seguimento e ligação com as respostas dos actores e seus interesses discursivos e reflexivos – mas que, também na medida do possível se dirigiam para os grandes temas que *a priori*, ou melhor, no *continuum* da investigação se me foram desenhando como importantes e pertinentes.

Nas sucessivas entrevistas<sup>6</sup>, considerei e usei as 4 formas de “verificação” nos estudos biográficos propostas por Jean Poirier (1995):

Horizontal – recurso a outros depoimentos e a outras histórias de vida que se cruzam com a do actor estudado;

Vertical – Colocando o sujeito a pensar e a falar sobre a mesma problemática ou factos, em tempos descontínuos;

Circular – Utilizando novas formas de questionar os problemas;

Oblíqua – Recolhendo informações a partir de outras fontes e eventualmente confrontação com observação de práticas.

Seguiu-se a transcrição, que foi um processo bastante moroso, as várias leituras sucessivas e a análise para a reconstituição das histórias de vida.

Na análise do *corpus* da dissertação, procurei pôr em evidência as constantes das histórias de vida, as regularidades comuns nas respostas dos sujeitos inquiridos. Procurei dar sentido aos factos e circunstâncias em que foram produzidos sem reduzir as suas significações. Tratou-se portanto de fazer interpretação, mas, à la Óscar Lewis, quando escreveu *Os Filhos de Sanchez*, deixei também muita narrativa na primeira pessoa, para que seja a voz do próprio actor a transmitir ao leitor a sensibilidade e racionalidade (cf. Sarmiento, 1994) com que viveu, apreciou e arrumou os referidos eventos.

O tratamento do conteúdo – vulgo análise de conteúdo – foi assim feito na linha do que Moscovici (1968) chamou de análise descritiva ou taxinómica e não de acordo com uma abordagem sistemática, quantitativa e positivista. Como

---

<sup>6</sup> Donde resultaram 30 cassetes de audio.

Poirier (1995), entendo que “*as histórias de vida não constituem de modo algum, um inquérito verificatório, não visam nem estabelecer leis, nem provar hipóteses; têm por função recolher testemunhos, elucidá-los e descrever acontecimentos vividos*” (p. 111).

As práticas pedagógicas que observei desses professores, e bem assim as representações que eles têm das pedagogias activas e da Reforma do Sistema Educativo Português (RSE) e suas implicações no currículo e na atitude de ser professor, parecem-me resultar de construções sociais várias resultantes de todo o percurso biográfico. Refiro-me a atitudes básicas da profissão de professor. De saber e ser professor. Refiro-me às atitudes interculturais necessárias dentro duma sala de aulas duma escola como as de hoje – escolas de massas, onde a heterogeneidade cultural é crescente. A própria Lei de Bases do Sistema Educativo e grande parte dos programas escolares de todo o ensino básico, põem a tónica no respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem e nos percursos de aprendizagem. Percursos e caminhadas no plural, porque efectivamente se há diferentes modos de ensinar também há diferentes estilos cognitivos de aprender.

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

Atitudes que, reitero, pela análise das histórias de vida<sup>7</sup>, parecem resultar das experiências vividas e da forma como foram mediadas pelos adultos significativos.

Em termos de exemplo concreto<sup>8</sup>, a área-escola<sup>9</sup> é uma das hipóteses de, por via do currículo, se praticar o intercultural. No meu trabalho de campo verifiquei que de alguma forma havia uma forte correlação entre os professores que hoje a implementam e os que muito antes da apregoada reforma – RSE – a praticavam subterfugiadamente com outros nomes, mas com a mesma lógica – uma lógica que funciona de baixo para cima, indutivamente, dos problemas para as abstrações e para a disciplinarização dos saberes. É uma lógica que vira o mundo às avessas – digo, a escola às avessas – e nem todos parecem estar preparados e sensibilizados para o fazer. Outros, sim.

Onde foram então formados esses docentes cuja prática inovadora, intercultural, diferenciada da lógica do racionalismo positivista eu observo? Ana

---

<sup>7</sup> Obviamente que seria difícil e até quiçá fastidioso, dar conta aqui de todo esse processo de reconstrução da construção social das atitudes. É matéria que iria também para além do interesse deste texto que versa sobre metodologias na compreensão de pensamentos e práticas.

<sup>8</sup> Para que as interpretações e conclusões não fiquem apenas pela retórica.

<sup>9</sup> Área curricular não disciplinar introduzida no sistema educativo português com a Reforma Curricular decorrente da LBSE.

Benavente (1993: 12) diz que “*sabemos hoje provavelmente muito mais sobre os conteúdos das inovações desejáveis do que sobre a maneira de as concretizar*”. Concordo perfeitamente! O imbróglío está justamente na formação de professores para a inovação e muito mais para a interculturalidade. A minha hipótese é que de facto se aprende a ser professor, se aprende a ensinar para a diversidade, se aprende a ser um professor intercultural; duvido é que o actual sistema de formação de professores possa ensinar tal metodologia. Os que a vi praticarem-na, tenho-os vindo a estudar em profundidade, e acredito que o fazem porque são eles próprios cidadãos interculturais, pessoas que atravessaram no percurso da sua própria vida uma diversidade de contextos culturais, que entenderam porque eventualmente foram mediados por adultos cujo etnocentrismo estava já bem relativizado. São os trânsfugas que não renegam necessariamente a sua história de vida<sup>10</sup>, a sua origem, as culturas e mentalidades que atravessaram e que no presente etnográfico as entendem enquanto *background* cultural dos alunos com quem trabalham, justamente porque as experienciaram enquanto actores. Têm uma visão émica<sup>11</sup> dos sistemas culturais tal qual a pretende ter qualquer antropólogo quando envereda pela observação participante de um grupo. Obviamente que outros professores há com histórias de vida similares e que renegam a cultura de origem, não tirando nunca partido dela para contextualizar as práticas interculturais. Esses, são os que designo de oblatos, indivíduos cujo passado escondem porque consideram impuro ou eventualmente aprenderam a ver como tal, submetendo-se à lógica unificadora da cultura legítima do Estado e segregando tudo o que é diferente. Mas isso é uma outra história, que se encontra em tantas histórias de vida, mas cuja compreensão e interpretação já não cabe aqui.

## BIBLIOGRAFIA USADA

- BECKER, H. S.; GEER, B.; HUGHES, E. C., e STRAUSS, A. (1961). *The boys in White: student culture in medical school*, Chicago: University of Chicago Press.
- BECKER, Howard S. (1970). “Carreers, personality and adult socialization”, in *Sociological Works*, Chicago: Aldine, pp. 245-260.
- BENAVENTE, Ana (coord.) (1993). *Mudar a escola, mudar as práticas*, Lisboa: Escolar Editora.
- BERGER, P. L. e LUCKMANN (1976). *A Construção Social da Realidade*, Petrópolis: Vozes. [original de 1966].
- BOURDIEU P. (1986). “L’illusion biographique” *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 62/63.

---

<sup>10</sup> Tal como Richard Hoggart e outros.

<sup>11</sup> Visão do sistema cultural pelo lado dos próprios sujeitos; uma visão contextualizada.

- BOURDIEU P. (Dir.) (1993). *La Misère du Monde*, Paris: Editions du Seuil.
- BOURDIEU, P. (1992). *Réponses – Pour une anthropologie réflexive*, Paris: Editions du Seuil.
- CLANET, Claude (1990). *L'Interculturel*, Toulouse: PUM.
- CORTEZÃO, L. e PACHECO, N. (1991). "Interculturalismo e realidade portuguesa", *Inovação* n° 4, 2-3.
- DOMINICÉ, Pierre (1992). *L'Histoire de vie comme processus de formation*, Paris: L'Harmatan.
- ERIKSON, Frederick (1989). "Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza", in WITTRICK, Merlin (Org.). *La Investigación de la Enseñanza I*, Barcelona-Buenos Aires: México.
- FERRAROTI, F. (1980). "Les biographies comme instrument analytique et interprétatif" in *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXIX.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*, N.Y.: Englewood Cliffs.
- GEERTZ, C. (1983). *Le Savoir Local et le Savoir Global*, Paris: PUF.
- GEERTZ, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*, RJ: Guanabara. [original de 1973].
- GOFFMAN, E. (1974). *Les Rites d'interaction*, Paris: Minuit.
- GRIGNON, C. (1991). "Présentation" in HOGGART, R. *33 Newport Street: Autobiographie d'un Intellectuel issu des Classes Populaires Anglaises*, Paris: Gallimard.
- GUERRA, Isabel (1994). "Educação multicultural: raízes e desafios" *cadernos de educação de infância*, n° 31, 39-46.
- HOGGART, R. (1973). *As utilizações da Cultura*, Lisboa: ed Presença. [original de 1957].
- HOGGART, R. (1991). *33 Newport Street: Autobiographie d'un Intellectuel issu des Classes Populaires Anglaises*, Paris: Gallimard. [original de 1988].
- ITURRA, Raul (1986). "Trabalho de campo e observação participante em Antropologia" in SILVA, A. e MADUREIRA PINTO J. (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento.
- ITURRA, Raul (1990 a'). *Fugirá à Escola para Trabalhar a Terra*, Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raul (1990 b'). *A Construção do Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raul (1994). "O processo educativo: ensino ou aprendizagem", *Revista de Educação Sociedade e Culturas*, 1, 29-50.
- ITURRA, Raul (1996). "Tu ensinas-me fantasia, eu procuro realidade" *Revista de Educação, Sociedade e Culturas*, n° 4, Porto: Afrontamento.
- LEWIS, Óscar (1970). *Os Filhos de Sanchez*, Lisboa: Moraes editores. [original de 1961].
- MALINOWSKI, B. (1935). *Argonauts of western Pacific*, N.Y: Dutton. [original de 1922].
- MALINOWSKI, B. (1935). *Coral Gardens and their Magic*, Londres: Allen & Unwin.
- NÓVOA, António (1991) (Org.). *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (1992) (Org.). *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.
- OGBU, J. U. (1978). *Minority education and caste*, New York: Academic Press.
- PINEAU, G. e Le GRAND, J. L. (1993). *L'histoires de Vie*, Paris: PUF.
- POIRIER, Jean (1995). *Histórias de Vida, Teoria e prática*, Lisboa: Celta. [original de 1983].
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1994). *A Vez e a Voz dos Professores*, Porto: Porto Editora.
- SERRES, Michel (1993). *O Terceiro Instruído*, Lisboa: Instituto Piaget.
- SHUTZ, Alfred (1979). *Fenomenologia e Relações Sociais*, Rio: Zahar.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1993). *Um discurso sobre as ciências*, Porto: Afrontamento.

- SOUTA, Luís, (1992). “Educação multicultural” *Educação. Ensino*, ano 4, 15-19.
- SPINDLER, G. D. (1974). *Doing the ethnography of schooling*, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- STOER, S. (1993). “Educação inter/multicultural e a escola para todos”, *Correio pedagógico*, nº 73, 12-13.
- STOER, S. (1994). “Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica”, *Revista de Sociedades e Culturas*, 1, 7-27.
- VALA, Jorge (1986). “A Análise de conteúdo” in SILVA, A. e PINTO J. Madureira (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento.
- VIEIRA, Ricardo (1992). *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Escher.
- VIEIRA, Ricardo (1995). “Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural” *Revista de Educação, Sociedade e Culturas*, nº 4, Porto: Afrontamento.
- VIEIRA, Ricardo (1996). “Da Infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade”, in ITURRA, Raul (Org). *O saber das crianças*, Setúbal: ICE.
- VIEIRA, Ricardo (1996). “Histórias de vida e práticas pedagógicas”, in actas do *Seminário Internacional sobre Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas*, Leiria: ESEL.
- WEBER, Max (1977). *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*, Lisboa: ed. Presença. [original de 1904].
- WEBER, Max (1983). *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, Lisboa: ed. Presença. [original de 1901].