
Entrevista etnobiográfica: A auto e a hetero descoberta de sentidos

Ricardo Vieira¹

1. Histórias de vida: Investigação e transformação.

Gostava, em primeiro lugar, de referir que o meu trabalho se enquadra entre 2 formas de trabalhar as histórias de vida:

1. A história de vida como instrumento com utilidade para estudar uma comunidade, para fazer história local, para iniciar o estudar de um “outro” à luz da sua própria perspectiva, e para estudar a construção das identidades pessoais e profissionais.
2. A história de vida e autobiografia como vias de operar mudanças a partir do autoconhecimento (“conhece-te a ti mesmo”, como já preconizava Sócrates). Trata-se de uma via para a acção e, concretamente, como tenho feito, para a formação reflexiva de professores. Estamos, portanto, neste âmbito, a falar da história de vida como investigação-Formação. Aí, a entrevista biográfica não só serve como recolha de informação mas, também, como construção do conhecimento na interacção.

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

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

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

É ainda de considerar o trabalho de Pierre Dominicé, M. Finger e de Marie-Christine Josso, Gaston Pineau e J.-L. Le Grand, António Nóvoa e, recentemente, o de uma Brasileira, Cecília Warschauer, que publicou a sua tese de doutoramento em 2001 em S. Paulo (sobre “Rodas em Rede – Oportunidades formativas na escola e fora dela”).

2. Investigação etnográfica: Certeza, hipótese ou intuição?

*«O essencial é invisível para os olhos. [...] O que eu estou a ver não é senão uma casca. O mais importante é invisível»
A. Saint-Exupéry, O Príncipezinho*

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

Virgílio Ferreira, Pensar.

As Ciências Humanas, e, particularmente, a antropologia, enfrentam problemas epistemológicos no tocante à natureza do seu objecto de estudo e relativamente à metodologia a usar. Ao longo da história têm buscado quer a via do estudo da cultura e da sociedade como

¹ Antropólogo e sociólogo. Professor Coordenador. Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Leiria

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

Se a ciência moderna nasceu de uma ruptura brutal em relação à antiga visão do mundo, a verdade é que hoje a mente humana permanece obcecada pela ideia de Leis e de ordem que dão sentido ao Universo. Com este caminho científico buscou-se (desde Galileu, Kepler e Newton até Einstein) um paradigma da simplicidade. A física clássica assenta na ideia de continuidade e de causalidade local: todo o fenómeno físico poderia ser compreendido por encadeamento contínuo de causas e efeitos; a cada causa num ponto dado, corresponde um efeito noutra ponto infinitamente próximo e vice-versa. Ora, a partir da segunda década do séc. XX, sabe-se que as entidades quânticas continuam a interagir qualquer que seja o seu afastamento. E isto só não se torna contrário às leis microfísicas se se aceitar um outro tipo de causalidade - a causalidade global que concerne o sistema de todas as entidades físicas no seu conjunto: o todo é sempre mais que a soma das partes. Trata-se de um misterioso factor de interacção, não redutível às propriedades dos diferentes indivíduos (a questão das sinergias), que está sempre presente nas colectividades humanas mas que sempre tendemos a repelir para o domínio da subjectividade (cf Morin, 1982 e Nicolescu, 2000).

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

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

E é no âmbito desta revolução científica, uma vez mais ocorrida no seio das ditas ciências exactas, que pode e deve ser lido este meu texto que apela à interculturalidade e à

compreensão das histórias de vida não como mero passado mas, antes, como processos históricos, na acepção plena da palavra. A vida individual e social, não pode ser considerada um dado, mas sim uma construção em auto-re-organização permanente. E, “*Contar histórias é uma forma que os seres humanos utilizam para dar corpo a ideias, assunções, crenças e valores, que se entretecem nas intrigas narrativas e se sintetizam na moralidade final que todas as boas histórias apresentam.*” (Sarmiento, 1994: 123).

Neste sentido, este texto é mais uma viagem hermenêutica sobre o entendimento da construção da minha teoria, do meu querer conhecer e compreender, do que qualquer tentativa de recomendação, receita ou tecnologia de como usar a etnografia e o método biográfico em antropologia ou nas Ciências Sociais e Humanas em geral.

Assumo a pesquisa etnográfica² como algo próximo do *bricolage*³, no sentido da possibilidade da autonomia *versus* um conjunto de imposições dogmáticas, ... De qualquer modo, trata-se de uma via algo distante da busca das regularidades da ciência positivista onde “*qualquer proposta de uma “teoria geral” a respeito de qualquer coisa social soa cada vez mais vazia, e aquele que professa ter tal teoria é considerado megalomaniaco*” (Geertz, 1999: 10).

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

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

3. As questões de partida

Por que ponta começar?

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

No meu terreno procurei inserir-me o mais possível nos diferentes contextos estudados nas três escolas do ensino básico: 1.º e 2.º ciclos. Mas, simultaneamente, enquanto estava dentro, procurei intelectualmente estar fora, distanciar-me, abstrair-me do vivido, para, no próprio momento ou em diferido, pensar e registar os pensamentos sobre os próprios pensamentos e práticas dos outros que tinha como objecto de estudo. Normalmente não percebemos os modelos que guiam as nossas acções enquanto as executamos. Isto é o que acontece com os próprios sujeitos enquanto vivem as suas práticas. O antropólogo Clyde Kluckhohn ilustrou esta questão com um interessante aforismo: “o peixe seria a última criatura a descobrir a água”. Daí a necessidade de o cientista, pessoa também, racional e sensorial também, ter simultaneamente de se aproximar e de se distanciar (cf. Iturra, 1986).

Portanto, havia que reintroduzir também o “eu” inquieto, e modesto e não o que por detrás dum falso anonimato afirma que “*a ciência fala pela minha boca*” (Morin, *idem*: 47). A ideia é, no fundo, como se diz actualmente, fomentar a introdução da auto-reflexão e da auto-crítica do sujeito do conhecimento. Aliás, trata-se, também, de buscar uma relativização do

² Pelo menos aquela que tenho feito e que, presumo, continuarei a fazer nos tempos mais próximos.

³ A aplicação da noção de *bricolage* no âmbito dos factos culturais, deve-se a Lévi-Strauss (1962) quando, a propósito da sua teoria do pensamento mítico diz que esta criação é caracterizada pela arte do *bricolage*, por oposição à invenção técnica, baseada no conhecimento científico. A noção veio a pegar como moda e a ser usada de modo mais amplo quer às culturas populares quer à memória colectiva, entre outras.

conhecimento pela comparação de dois modos de ver que às vezes se reiteravam, outras, geravam um outro, resultante da “química” da interacção.

O meu objecto não estava definido de início. Foi-se construindo, desconstruindo, reconstruindo. Aprendi a fazer perguntas com as conversas e observação participante que fui tendo e fazendo em três escolas do ensino básico do distrito de Leiria⁴. E algumas perguntas deixaram de fazer sentido e outras agigantaram-se para a minha mente de profissional também de ensino⁵.

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

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

De repente, tornava-se relativamente fácil, para mim, pensar que pode haver ensino sem aprendizagem e aprendizagem sem ensino direccionado por objectivos. O professor é de facto uma pessoa e já o era antes da certificação profissional (Abraham, 1984 e Nóvoa, 1987). A sua prática docente é mista de racionalidade e afecto, de “bricolage” e planificação. É a prática dum modo de ser tantas vezes desempenhado como um inconsciente prático. De facto, nem sempre estamos a racionalizar o que estamos a fazer na prática lectiva.

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

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

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

A recolha das histórias de vida dos professores foi feita através de entrevistas semi-estruturadas, semi-directivas ou, ainda, abertas, como são designadas por outros, e tendo de perto os ensinamentos da obra de Poirier (1983). As entrevistas vieram a ocorrer ao fim de praticamente dois anos de trabalho de campo, e, portanto, depois de ser há muito inquestionável a minha presença no terreno, quer em reuniões, quer na sala de professores, quer nos recreios, quer mesmo a assistir a algumas aulas. Havia um perfeito à vontade entre mim e os professores que vim a estudar mais em profundidade a tal ponto que, do total dos nove, apenas dois não me tratavam “por tu” e vice-versa. Esses foram dois do 1º ciclo do ensino básico, relativamente mais velhos que eu e que por própria insistência deles, talvez por se assumirem hierarquicamente abaixo de mim no sistema escolar, me tratavam por “o Ricardo ou então o doutor Ricardo”.

⁴ Duas escolas do Ensino Básico, 1.º ciclo e uma outra, actualmente considerada EB2,3, que, como se sabe, prossegue estudos no 2.º e 3.º ciclos.

⁵ Ensinei no ciclo preparatório de então e no Ensino Secundário, durante 5 anos. Hoje sou professor do Ensino Politécnico, e também do Universitário, há mais de uma dúzia de anos.

Reflectindo sobre a metodologia que começava convincentemente a adoptar, a das histórias de vida, ou, ao optar pelo método (auto)biográfico, verificava que tal escolha abalava em parte os alicerces de parte da minha formação académica. Sentia-me como água a correr do estruturalismo ao interaccionismo. É claro que a tradição antropológica sempre privilegiou a descrição, a etnografia, a monografia, os estudos de caso... Mas, mesmos os trabalhos com e sobre histórias de vida sempre foram considerados um pouco à margem da corrente.

4. Distanciamento físico e intelectual

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

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

Esta tensão entre distanciamento e participação acaba por ser possível pela manipulação estratégica de duas identidades, a de investigador e de membro efectivo ou temporário do grupo de estudo.

Não basta um conhecimento exterior das regras ou dos hábitos culturais. Só pela observação participante e pela interacção é possível aceder ao entendimento ou à epistemologia do Outro.

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

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

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

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

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

5. O indeterminismo do projecto pessoal

A vida individual e social, não pode ser considerada um dado, mas sim uma construção em auto-re-organização permanente. E, “*Contar histórias é uma forma que os seres humanos utilizam para dar corpo a ideias, assunções, crenças e valores, que se entretecem nas intrigas narrativas e se sintetizam na moralidade final que todas as boas histórias apresentam.*” (Sarmiento, 1994: 123).

Quando dois indivíduos interagem, dialogam, há como que a emergência de um novo conhecimento na interacção do investigador com o investigado. Por isso tenho escrito que 1 e 1

é igual a 3. É a “química” da interacção. De facto, entrevistado e entrevistador alcançam dimensões do pensamento que não são passíveis de equacionar numa simples aritmética tipo $1+1=2$. O resultado é possivelmente melhor traduzido por um três, símbolo da criação, pois contém uma descoberta e racionalização que resulta da existência da interacção entre pelo menos dois sujeitos.

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

Curiosamente, o trabalho de Freud e de Malinowski não são normalmente invocados pelos analistas da investigação qualitativa⁶ e pelos que fazem histórias de vida. Contudo, os trabalhos de ambos inserem-se facilmente dentro deste tipo de abordagem. Um e outro buscam a via naturalista de pesquisa e procuraram assumir a interacção com o objecto investigado como a via para aceder a uma nova dimensão de conhecimento: um novo conhecimento para o sujeito investigador e um novo conhecimento para o próprio objecto de estudo tornado também ele sujeito de si próprio neste paradigma hermenêutico e interpretativo.

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

O modelo $1e1=3$, invocado atrás, considerado como metáfora, trata, no fundo, de como através duma entrevista informal e etnográfica sobre as práticas dos professores estudados, ou sobre as suas trajectória sociais, se pode encontrar um caminho para a redescoberta de si mesmo; para tornar consciente a razão de acções que se praticam sistemática e rotineiramente; enfim, para o próprio docente racionalizar a construção da sua cultura pessoal, mista de idiossincrasia e de colectivo. E, também, para encontrar um caminho para a racionalização da força do *habitus* professoral como guião de atitudes e condutas. Nas próprias palavras de Bourdieu, e apesar da sua demonstração da “ilusão biográfica”,

“É possível sem dúvida descobrir no habitus o princípio activo, irreductível às percepções passivas, da unificação das práticas e das representações (quer dizer, o equivalente, historicamente constituído, e, portanto, historicamente situado, desse eu cuja existência devemos postular, segundo Kant, para darmos conta da síntese do diverso sensível dado na intuição e da ligação das representações numa consciência). Mas esta identidade prática não se dá à intuição a não ser na inesgotável e inapreensível série das suas manifestações sucessivas, de tal maneira que o único modo de a apreendermos como tal consiste, talvez, em tentar racaptá-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).

As nove histórias de vida que fiz de professores, depois de comparadas, permitem abstrair algumas linhas de força sobre as formas singulares como cada professor se formou

⁶ Nas palavras dos que processam esta via. De facto, como já fiz notar (cf. Vieira, 1999b) considero-a demasiado pobre para ser considerada paradigma investigativo. Claro que a invenção dessa alternativa tem raízes históricas e como tal tem que ser compreendida. Resulta das visões críticas à concepção positivista que se começaram a instalar desde o final do século XIX (Dilthey e o apelo ao entendimento dos factos particulares em detrimento da sua explicação causal, Max Weber e a ênfase à compreensão (verstehen), entre outros que se seguiram), quando alguns cientistas sociais começaram a pôr em causa a reprodução do modelo das Ciências Físico-Naturais no estudo dos fenómenos sociais. Outros preferiram e preferem falar em investigação naturalista, defendendo a perspectiva holista e o não envolvimento de manipulação de variáveis nem de tratamento experimental. Contudo, também o uso do conceito “investigação quantitativa” me parece excessivamente reducionista para se referir à abordagem positivista da ciência. Por último, quanto a mim, prefiro reservar o quantitativo e o qualitativo para as técnicas em si, de recolha e de tratamento, que até podem estar ou não ao serviço de um ou outro(s) paradigma(s) de investigação e não para caracterizar a falsa dicotomia dos modelos qualitativo e quantitativo de pesquisa.

enquanto pessoa e profissional e como foram construídas as suas identidades pessoais em interacção com outros sujeitos e factos ao longo da vida. O etnógrafo é pertinente um pouco à maneira de um romancista. Tal como refere Sperber (1992: 57),

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

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

Nessa investigação, vista aqui também enquanto processo de aprendizagem, aprendi⁷ que histórias de vida semelhantes podem produzir actores com diferentes atitudes e posicionamentos face aos mesmos factos – é o chamado efeito de caleidoscópio: os mesmos elementos podem originar diferentes arranjos, diferentes estruturas.

Finalmente, a investigação que subjaz à reflexão que aqui deixo, sobre como procurei, encontrei, preferi, adoptei uma perspectiva etnográfica e biográfica de investigação, é, parafraseando Jean-Paul Sartre, mais uma busca para perceber o que fazemos e como o fazemos com o que fizeram de nós do que, de facto, constatar aquilo que quiseram fazer de nós.

Referências bibliográficas

- ABRAHAM, A. (1984), *L'Enseignant est une Personne*, Paris: Les Édit. ESF.
- ALMEIDA, Miguel Vale de (2001), “raça de palavra” entrevista publicada no Notícias Magazine, *Diário de Notícias* n.º 48151 de 21 de Janeiro.
- BASTIDE, Roger (1955), “Le principe de coupure et le comportement afro-brésilien”, *Anais do XXXL Congresso Internacional de Americanistas*, São Paulo, Vol. 1, pp. 493-503.
- BATESON, G. (1958), *Naven*, Standford: Standford University Press.
- BERTAUX, Daniel (1976), *Histoires de Vie ou Récites de Pratiques? Méthodologie de l'Approche Biographique en Sociologie*, Paris: Cordes.
- BOURDIEU, P. (1992), *Réponses - Pour une Anthropologie Réflexive*, Paris: Editions du Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (1997), *Razões Práticas. Sobre a teoria da acção*, Oeiras : Celta.
- BROCKMAN, J. (Org.) (1998), *A Terceira Cultura*, Lisboa: Temas e Debates.
- CARIA, Telmo (2000), *A Cultura Profissional dos Professores*, Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- CASAL, Adolfo Yánez (1996), *Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica*, Lisboa: Cosmos
- CORTESÃO, L. e STOER, S. (1996), "A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas" in *Inovação*, vol. 9, 1 e 2.
- COULON, Alain (1995), *Etnometodologia*, Petrópolis: Vozes.

⁷ Desculpe o leitor a redundância.

- DESAHAIES, Bruno (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*, Lisboa: Piaget.
- ERIKSON, Frederick (1989), "Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza", in WITTROCK, Merlin (Org.). *La Investigación de la Enseñanza I*, Barcelona-Buenos Aires: México.
- FERREIRA, Paulo da Trindade (1994). *Reinventar a Criatividade*, Lisboa: Presença.
- FILLIOZAT, Isabelle (1997). *A inteligência do coração*, Lisboa: Editora Pergaminho
- FORTUNA, Carlos (1991). "Nem cila nem caribdis: somos todos translocais" in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 32.
- GEERTZ, Clifford (1999) [1983], *O Saber Local. Novos Ensaios em Antropologia Interpretativa*, Petrópolis: Editora Vozes.
- GIDDENS, Anthony (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras: Celta.
- GIDDENS, Anthony (1998), *Política, Sociologia e Teoria Social*, Oeiras: Celta.
- ITURRA, Raul (1986), "Trabalho de campo e observação participante em Antropologia" in SILVA, A. e MADUREIRA PINTO J.(Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento.
- ITURRA, Raul (1990a), *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra Terra: Ensaios de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raul (1990b) *A Construção do Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raul (1991), "Ensinar e Aprender", in *Revista Pais*, 12.
- ITURRA, Raul (1994), "O processo de ensino e aprendizagem" in *Revista de Educação, Sociedade e Culturas*, N.º 1.
- KELCHTERMANS, Geert (1995), "A utilização de biografias na formação de professores" in revista *Aprender*, 18.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1962), *La Pensée Sauvage*, Paris: Plon.
- MOITA, Maria da Conceição (1992). "Percurso de formação e de transformação" in NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*, Porto: Porto editora.
- MORIN, Edgar (1996). *O problema epistemológico da complexidade*, Lisboa: Publicações Europa-América.
- MORIN, Edgar (s/d) [1982], *Ciência com Consciência*, Lisboa: Publicações Europa-América.
- NICOLESCU, Basarab (2000), *O Manifesto da Transdisciplinaridade*, Lisboa: Hugin.
- NÓVOA, A. (1987), *Les Temps des Professeurs*, 2 vols, Lisboa: INIC.
- NÓVOA, António (Org.). (1992). *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs.) (1988), *O Método Auto(Biográfico) e a Formação*, Lisboa: Ministério da Saúde.
- POIRIER, Jean (1995), *Histórias de Vida, Teoria e Prática*, Lisboa: Celta.
- POURTOIS, Jean-Pierre e DESMET, Huguette (1999), *A Educação Pós-Moderna*, Lisboa: Instituto Piaget.
- SANTOS, Boaventura S. (1992). *Introdução a Uma Ciência Pós-moderna*, Porto: Ed. Afrontamento.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1994). *A Vez e a Voz dos Professores*, Porto: Porto Editora.
- SCHUTZ, A (1987), *Le Chercheur et le Quotidien*, Paris: Méridiens Klincksieck.

- SERRES, Michel (1993), *O Terceiro Instruído*, Lisboa: Instituto Piaget.
- SIKES, P., MEASOR, L. e WOODS, Peter (1985). *Teacher careers: crises and continuities*, Lewes: Flamer Press.
- SPERBER, Dan (1992). *O saber dos antropólogos*, Lisboa: edições 70.
- STOER, Stephen R. (1994), "Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica" *Revista de Educação, Sociedade e Culturas*, 1.
- VIEIRA, Ricardo (1996), *Educação, Tradição e Mudança: Histórias de Vida, Práticas e Representações Sociais*, Tese de Doutoramento, policopiada, Lisboa: ISCTE.
- VIEIRA, Ricardo (1999a), *Ser Igual, Ser Diferente: encruzilhadas da identidade*, Porto: Profedições.
- VIEIRA, Ricardo (1999b), *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*, Porto: Ed. Afrontamento.
- VIEIRA, Ricardo (1999c), "A construção do homem: identidades e metamorfoses", *Educação & Comunicação*, Revista da Escola Superior de Educação de Leiria, pp. 39-52.
- WOODS, Peter (1999), *Investigar a Arte de Ensinar*, Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, M. A. (1994), *Diários de Aula*, Porto: Porto Editora.