

A escola como espaço/tempo de negociação de identidades e diferenças

The school as a space/time for negotiation of identities and differences

Ricardo Vieira

Professor Coordenador com Agregação na Escola Superior de Educação de Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria e Investigador do CIID - Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s), do IPL - Instituto Politécnico de Leiria, Portugal (www.ciid.ipleiria.pt).
E-mail: rvieira@ipleiria.pt

Resumo

A escola proporciona um espaço e um tempo de encontros, desencontros, de interculturalidade, de tensões sociais e culturais, também, mas, sempre, de oportunidade de completude do eu pessoal. A (re) construção da identidade pessoal e social é um processo complexo e intrínseco a cada indivíduo (eu sou exclusivamente eu, embora tenha muitos outros e de outros em mim), não é uma mera reprodução da esfera social e cultural onde ele se movimentava. Abordamos aqui as metamorfoses culturais que ocorrem na identidade dos sujeitos, seja nos professores, seja nos alunos, ao nível da gestão das diversidades na própria identidade pessoal.

Palavras-chave

Identidades. Educação. Metamorfoses culturais.

Abstract

School provides a space and time of meetings, mismatches, interculturalism and social and cultural tensions as well, but always the opportunity of completeness of the *self*. The (re) construction of personal and social identity is a complex and intrinsic process for each individual (I am exclusively myself, although I have many others and many from others in my *self*): it is not a mere reproduction of social and cultural sphere in which he moves. We approach here the cultural metamorphosis occurring in the subjects' identity, whether they're teachers or students, focusing at diversities management in the personal identity.

Key-words

Identities. Education. Cultural metamorphoses.

Apresentação - identidades pessoais de alunos e professores: interacções, campos de possibilidade e metamorfoses culturais

Na escola transmitem-se não só conhecimentos mas, também, valores e identidades. E (re)constróem-se identidades pessoais nas interacções entre diferentes alunos, diferentes professores, entre professores e alunos, saberes locais e globais. A escola proporciona um espaço e um tempo de encontros, desencontros, de interculturalidade, de tensões sociais e culturais, também, mas, sempre, de oportunidade de completude do eu pessoal.

Subjacente ao título desta comunicação está a ideia das identidades pessoais, quer dos alunos quer dos professores, das interacções¹ em que uns e outros se implicam, campos de possibilidade², e metamorfoses culturais³. É vital aqui a questão da reconstrução das identidades individuais no trabalho entre as condições sociais objectivas e o que cada pessoa subjectivamente faz com elas, em termos de autoconstrução. A complexidade da questão remete para a ideia de caleidoscópio cultural em que semelhantes condi-

ções sociais vividas por diferentes sujeitos podem produzir identidades diferenciadas.

O título e a estrutura do texto pretendem também recobrir a ideia de que na história de vida pessoal o sujeito vive entre várias esferas e contextos sócio-culturais, sendo que a sua identidade, compósita (MAALOUF, 2002), mestiça (LAPLANTINE; NOUSS, 2002) e sobreposta (O' NEILL, 2002, 2003a), em cada contexto, acaba por ser resultado de uma metamorfose cultural, uma nova dimensão, auto e hetero-construída entre o contexto de partida e o de chegada, num dado momento (VIEIRA, 1999b).

1 Entre o formal e o informal, entre a vida e a escola, entre saberes: uma história pessoal a propósito da educação em Portugal

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

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

¹ Identidade relacional. Distinguimos aqui a identidade essencialista da identidade relacional.

² As oportunidades são campos de possibilidade. Trata-se da dimensão objectivista das condições sociais. Gilberto Velho usa este conceito inspirado em Simmel e Schutz (VELHO, 1981, 1994).

³ Pensemos na ideia de sujeito e suas transformações. "Eu sou quem eu quero ser, se o puder ser". Na verdade, qualquer um de nós poderia ter sido outro.

que dava pelo nome de “a aprendizagem para além da escola”.

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

Mas, a pouco e pouco, talvez por via da Sociologia da Educação e da Cultura que estudei em Paris na EHESS, fui percebendo como as Ciências da Educação, ao estarem excessivamente centradas sobre a didáctica e a pedagogia, dificilmente poderiam progredir investigação sólida sem a análise do processo educativo como um processo sócio-cultural e, portanto, antropológico⁴.

Mais tarde, a propósito do doutoramento, foi surgindo em mim uma vontade férrea de tentar ultrapassar essa dicotomia. Espero ter contribuído para a construção dessa ponte. Procurei estudar as identidades pessoais e profissionais, já não do ponto de vista culturalista, essencialista, estruturalista e determinista, com que a minha formação inicial havia sido marcada, de alguma forma, fruto da influência dos estudos franceses dos anos 70, mas, antes, pela via da autoconstrução, da reflexão, das histórias de vida, etc.

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

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

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

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

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

Um relatório de investigação em educação era considerado científico se continha bastantes estatísticas e se reflectia a apresentação de um estudo experimental. Não há dúvidas que esta óptica continua a persistir. Ela pretende ser a vertente “científica” das ciências humanas. Contudo, emergem, pouco a pouco, outros paradigmas investigativos, mais interpretativos, que procuram não anular a subjectividade, a dimensão humana dos seus objectos de estudo. Pro-

curam, antes, reinventar uma epistemologia, uma metodologia, próprias das Ciências da Educação e, consequentemente, das Ciências do Homem. E é aí que entra, também o uso e o trabalho com histórias de vida.

A educação não remete apenas para a escola. Se o sentido corrente da palavra Educação e as próprias Ciências da Educação, tantas vezes, remetem o ensino e a aprendizagem para o domínio das aulas e das escolas, a verdade é que a Antropologia há muito que faz notar que a escolarização dá às crianças e jovens apenas um pequeno contributo para a inculturação e construção identitária (cf. CRESPO, 1999; ITURRA, 1990a e b, 1997; REIS, 1991, 1995, 1996)⁵. “Aprender, recordar, falar, imaginar, tudo isto é possibilitado através da construção numa cultura” (BRUNER, 2000, p. 11). E a criança não cai de pára-quebras na escola. A criança que chega à escola já tem todo um percurso de construção cultural que lhe dá um entendimento para a vida e uma epistemologia com a qual se sente como aluno nas cadeiras da escola (cf. ITURRA, 1990a e b).

Eu próprio dou conta, para o contexto português, das continuidades e descontinuidades culturais entre a escola e o lar tão diversas para os diferentes alunos que frequentam a escolaridade obrigatória: “[...]”

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

Para além da diferença entre culturas orais e letradas há outras que passam por taxonomias várias: rural/urbano, identidades e peculiaridades dentro do próprio rural e urbano, diversidades étnicas, etc. [...]” (MEIRA, 1992, p. 134).

Portanto, estudar os processos educativos não é sinónimo de estudar o ensino e a aprendizagem na escola. Jerome Bruner, que tem viajado da psicologia cognitiva para a psicologia cultural e que tem assim feito uma grande aproximação à Antropologia⁶, numa obra dedicada à cultura da educação, diz que

⁶ É o próprio Bruner que numa outra obra, “Actos de Significado” refere que “para conhecer o Homem, é necessário vê-lo sobre o pano de fundo do reino animal a partir do qual ele evoluiu, no contexto da cultura e da linguagem, que fornecem o mundo simbólico em que vive, e à luz dos processos de desenvolvimento que fazem convergir estas duas poderosas forças. Na altura estávamos convencidos de que a Psicologia não poderia fazer tudo sozinha. [...] E, no meio de tudo isto, fundou-se o “Centro de Estudos Cognitivos” [...]. Menciono-o aqui apenas para expressar uma dívida para com outra comunidade que me convenceu de que as fronteiras que separam campos como a psicologia, a antropologia, a linguística ou a filosofia eram mais questões de conveniência administrativa do que de substância intelectual” (BRUNER, 1997, p. 15-16). Mais à frente, refere que “hoje encontram-se centros florescentes de psicologia cultural, antropologia cognitiva e interpretativa, de linguística cognitiva e, acima de tudo, um próspero empreendimento mundial que se ocupa, como nunca antes acontecera desde Kant, com a filosofia da mente e da linguagem. É, provavelmente, um sinal dos tempos que os dois indigitados para as conferências Jerusalems-Harvard no ano académico de 1989/90 representem, cada um à sua maneira, esta tradição – O Prof. Geertz na antropologia e eu na psicologia (BRUNER, 1997, p. 16).

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

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

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

2 Uma antropologia da pessoa

O facto da Antropologia da Educação que preconizo se entrecruza com preocupações psicológicas, e em particular com a psicologia cultural e intercultural, não significa que a abordagem seja necessariamente psicologizante ou ponha de lado a ideia do social como objecto de estudo.

O interesse da Antropologia pela representação do indivíduo não reside apenas no facto de se tratar de uma construção social, mas também porque toda e qualquer representação do indivíduo é, necessariamente, uma representação da relação social que lhe é consubstancial. Ao mesmo tempo, é à antropologia das sociedades longínquas e, mais ainda, àqueles que ela estudou, que devemos esta descoberta: o social começa com o indivíduo; o indivíduo releva do olhar etnológico. O concreto da Antropologia está nos antípodas do concreto definido por certas escolas sociológicas como apreensível segundo ordens de grandeza das quais foram eliminadas as variáveis individuais. (AUGÉ, 1994, p. 27).

Também Lahire (2002), que se situa numa sociologia antropológica que não quer perder a dimensão do sujeito e do indivíduo, reflecte sobre esta questão e fala mesmo do campo de uma sociologia psicológica que distingue da psicologia social, de que toda a gente se tem distanciado pelas palavras, mas que, pouco a pouco, tem vindo a emergir:

[...] estudar o indivíduo que atravessa cenas, contextos, campos de força e de lutas, etc., diferentes é estudar a realidade social sob a sua força individualizada, internalizada, incorporada, interiorizada. Como a diversidade exterior se fez corpo? Como pode habitar o mesmo corpo? [...] Desde que se privilegia o indivíduo (não como átomo e base de toda a análise sociológica, mas como produto complexo de múltiplos processos de socialização), não é mais possível satisfazer-se com os modelos cognitivos utilizados até então. (LAHIRE, 2002, p. 192).

Jean-Claude Kaufmann escreveu mesmo um livro intitulado “Ego, para uma sociologia do indivíduo” onde frisa bem que “[...] O indivíduo é um processo, mutável, apanhado numa confusão de forças contraditórias” (KAUFMANN, 2003, p. 243).

A antropologia da educação que aqui se professa também não fica apenas pela etnografia dos contextos educativos na escola, fora da escola, na família, nos tempos livres, etc., mas pretende compreender também as metamorfoses culturais que ocorrem na vida dos indivíduos em consequência das convergências e divergências dos trajectos de vida face à cultura

de partida. Assume, pois, a ideia já não tanto de uma antropologia das culturas mas, antes, de uma antropologia das pessoas, das próprias processos culturais em auto e heteroconstrução/reconstrução de si mesmas e da imagem que dão para os outros. Por isso, há uma grande ênfase no estudo de alunos e professores através das suas biografias educativas para compreender como se tornaram naquilo que são (cf. VIEIRA, 1996, 1998, 1999a). Durante a sua história de vida e seu processo de socialização, que pode ser mais ou menos heterogéneo conforme as esferas culturais, o indivíduo não desempenha um papel que lhe é absolutamente exterior. Nas sociedades modernas é cada vez menor o peso da sociedade na determinação das identidades. A sociedade oferece apoios que facilitam o trabalho individual de encerramento em si. A auto e a heteroformação vão a par mas, finalmente, é o Homem que se constrói a si próprio não sendo o produto do papel químico do *pattern of culture* da escola de cultura e personalidade (cf. VIEIRA, 1999b; VIEIRA; TRINDADE, 2008). Daí a importância da captação das subjectividades dos sujeitos estudados desse ponto de vista émico que já Malinowski propunha (VIEIRA, 2009).

3 A mestiçagem cultural: o presente etnográfico e o projecto antropológico

A mestiçagem autoriza, portanto, a mudança e a transformação cultural, mas pela base, quer dizer através do processo de ordem individual, ainda que estes se repitam o bastante para

darem a impressão de um processo de grupo. Autorizam uma criatividade e uma inventividade que transparecem sem dificuldade na produção artística [...]. A mestiçagem seria, por outras palavras, factor de subjectivação, na medida em que confere ao sujeito a faculdade de se construir e de se traduzir em actos. O mesmo é dizer que a mestiçagem não implica unicamente a mistura das culturas [...]. (WIEVIORKA, 2002, p. 92-93).

A pessoa, nunca é apenas passado. É presente e é projecto (cf. ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004; BOURDIEU, 2005; BOUTINET, 1992; CARVALHO, 1992; LE GRAND, 2004; NÓVOA, 1988, 1992; VELHO, 1981, 1994; VIEIRA, 1999b). A formação de adultos, a formação de docentes, a formação de formadores, etc. deve colocar a ênfase nessa transformação, nessa consciência de incompletude, nessa vontade de partir, de procurar outras margens. Por isso afirmo que aprender significa, sempre, de alguma forma, transformar-se.

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

obra, é um local de transição, de mudança de fase e, por conseguinte, de sensibilidade, com obstáculos – de exposição. Contudo, o autor refere-se a esse *terceiro lugar* como algo necessário à aquisição de conhecimento, à aprendizagem e também como algo que proporciona uma constante instrução a um “terceiro instruído” – aquele “mestiço”, resultado de meios-termos entre diferentes locais e caminhos possíveis de percorrer que cada indivíduo experimenta ao longo das aprendizagens que faz ao longo da vida⁷.

O *Terceiro Instruído* refere-se, assim, àquilo que surge entre duas margens – entre a direita e a esquerda, entre o homem e a mulher, entre uma margem do rio e a outra. Noutra lugar, refiro-me a esta matéria dizendo que “1 e 1 = 3”, na medida em existe um terceiro – a relação que se estabelece entre ambos, a transformação (VIEIRA, 1999b). De forma similar, Amin Maalouf aborda muito bem, e autobiograficamente, esta questão:

A identidade de uma pessoa não é um patchwork⁸, é um desenho sobre uma pele esticada; se se tocar numa

⁷ Ernest Gellner fala de 3º Homem para afirmar que é possível encontrar um conhecimento para além da cultura. Por isso afirma que “a verdadeira ilusão consistiu em acreditar na possibilidade de uma verdade objectiva única. O pensamento vive dos significados e estes estão enraizados na cultura. *ERGO*, a vida, é subjectividade” (GELLNER, 1994, p. 53).

⁸ A técnica do patchwork consiste, literalmente, em fazer um todo de tecido a partir de peças distintas. Mas, à semelhança do dito de Durkheim, retomado por Edgar Morin, o todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes.

só das pertenças, é toda a pessoa que vibra. [...] A identidade não se reparte em metades, nem em terços, nem se delimita em margens fechadas. (MAALOUF, 2002, p. 36).

4 Projecto, histórias de vida, metamorfoses culturais e identidades pessoais

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

A construção de identidade consiste em dar um significado consistente e coerente à própria existência, integrando as suas experiências passadas e presentes, com o fim de dar um sentido ao futuro. Trata-se de uma incessante definição de si próprio: o que/quem sou, o que quero fazer/ser, qual o meu papel no mundo e quais os meus projectos futuros, processo nem sempre pacífico e causador, por vezes, de muitas crises e angústias existenciais (DUBAR, 2000).

A identidade é, assim, um processo complexo e dialéctico, é uma (re)construção permanente, flexível e dinâmica, é uma "constante reestruturação – constante metamorfose – para um novo todo" (VIEIRA, 1999b, p. 40). Um todo constituído a partir das interacções estabelecidas pelas partes. Aqui, o termo "interacção" revela-se fundamental para entender todo este processo

que subjaz a esta *identidade compósita* da pessoa.

Portanto, a (re)construção da identidade pessoal e social é um processo complexo e intrínseco a cada indivíduo, (eu sou exclusivamente eu, embora tenha muitos outros e de outros), não é uma mera reprodução da esfera social e cultural onde ele se movimenta. Até porque mesmo os grupos sociais, (a palavra encontra-se propositadamente no plural, pois os indivíduos encontram-se sucessiva ou simultaneamente ligados a diferentes grupos) como observa Lahire (2002), reportando-se a Halbwachs, não são homogéneos nem imutáveis, e os indivíduos que os atravessam são também o produto "matizado" desta heterogeneidade e mutabilidade (cf. VELHO, 1981, p. 26-29). Todas as vivências que vão marcando todo um percurso de vida, desde a infância à idade adulta, memórias de todas aquelas pessoas e situações, que, quer de uma forma positiva ou negativa, se tornaram significativas e significantes, não se vão simplesmente acumulando, nem são sintetizadas de forma simples e elementar. E, sem se ir ao extremo de se falar em descontinuidade absoluta, poder-se-á considerar que os sujeitos saltem de um grupo social para outro, de uma situação para outra, até de uma sociedade para outra, (p.e. rural para urbana) de um "domínio de existência para outro" sem que tenha forçosamente de haver continuidade, homogeneidade e compatibilidade entre todas essas experiências⁹.

⁹ É o caso da transfusão cultural que constrói o oblato (VIEIRA, 1999a).

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

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

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

Já o trânsito intercultural é aquele que, apesar de aceitar e receber a nova cultura, não rejeita a sua cultura de origem, mas, pelo contrário, constrói pontes atitudinais e contextualizadoras entre as

esferas culturais que atravessou ou incorpora no seu universo pessoal a aquisição cultural que dá uma nova dimensão à cultura de origem mas que não a aniquila nem a substitui. O trânsito intercultural redefine-se, auto(re)contrói-se em função dos “outros”, ou seja, torna-se num novo “outro” a partir dos outros novos que pululam o seu novo universo cultural, sem contudo renegar todos os “outros” anteriores, que já tinha incorporado até aí e que revestiram de grande importância para ser quem agora é. Reúne múltiplos elementos endógenos e exógenos, alinhavos, mistura-os, inter-laça-os e não renega nenhum deles. Dado que é produto das várias culturas que atravessa e que o atravessam, constrói uma identidade pessoal e culturalmente mestiça. Esta mestiçagem é idiossincrática, única.

No final de contas, cada um de nós poderia ter sido qualquer outro. Cada um de nós é uma virtualidade que poderia ter actualizado em outro tempo, em outro lugar, em outra cultura. Analogamente, cada outro é uma virtualidade de mim, que eu mesmo não concretizei: mas é eu em estado potencial, é aspecto de minha manifestação plena. Desse modo, cada um de nós contém em si a humanidade inteira. Quando Gilles Deleuze [FOUCAULT, 1982, p. 70] pergunta respondendo: “Quem fala e age? É sempre uma multiplicidade, mesmo que seja uma pessoa que fale e aja”, está inteiramente correcto, desde que se alargue esta multiplicidade à humanidade inteira, concebida como conjunto também aberto. A diferença

localizada é preciso compreendê-la como expressão de semelhança geral que permite aos homens diferir; de estruturas para além das “identidades” grupais, étnicas ou sociais, que as possibilitam em seus aspectos relacionais. (RODRIGUES, 2003, p. 169-170).

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

Tanto o Oblato como o Trânsfuga são híbridos, mestiços culturalmente; as suas identidades foram submetidas a metamorfoses culturais. Neste sentido, são multiculturais no processo de construção. Mas, enquanto o trânsfuga intercultural mostra a sua hibridez (partindo da margem

esquerda para atingir a direita, quando atinge esta última sabe que já habitou a primeira e não o esconde), o oblato esconde-a; ou seja, na realidade é também um “terceiro instruído”, mas não o mostra ser. Assume-se, em termos de atitude, como monocultural. Ao nível do explícito, manifesta só a chegada - a segunda cultura, num dado momento.

Há ainda outros modos de ser e estratégias identitárias que são apresentadas em contextos de educação escolar e não escolar, designadamente com exemplos de professores, idosos e de imigrantes que tenho estudado recentemente¹⁰, mas que não é possível explorar agora aqui.

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

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

A propósito do universo religioso afro-brasileiro, Bastide refere o exemplo dos

¹⁰ Veja-se, por exemplo, o vídeo de Vieira, Ricardo; Trindade, José; Margarido, Cristóvão; MENDES, Maura. *Brasileiros em Portugal*, 2010 (em construção), e os artigos de Vieira, Ricardo; Trindade, José. Migration, Culture and Identity in Portugal. *LAIC - Language and Intercultural Communication*, v. 8, n. 1, p. 36-49, 2008.

negros, fervorosos adeptos do Candomblé, que sabem também fazer uso de uma racionalidade económica moderna, segundo uma lógica de compartimentos estanques numa sociedade multicultural.

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

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

Podem deste modo aparecer “cortes que fazem com que a inteligência possa ser já ocidentalizada enquanto a afectividade permanece indígena ou vice-versa”. (BASTIDE, 1970 *apud* CUCHE, 1999, p. 96).

O princípio de corte que, ao contrário da posição dos culturalistas, permite pensar a descontinuidade cultural, acaba por ser um mecanismo de defesa de identidade cultural por parte de grupos minoritários¹¹. O caso dos imigrantes africanos muçulmanos que trabalham nos matadouros de

suínos em França é um óptimo exemplo desse corte que subjectivamente é um recurso usado pelo modelo bilingue, bicultural e multicultural que tenho estudado.

Muitos outros estudos poderiam ainda ser apresentados para mostrar as estratégias identitárias de indivíduos e culturas em situação de diáspora ou “deslocadas, desterritorializadas e em trânsito que constituem as etnopaisagens actuais empenhadas na construção da localidade como estrutura de sentimentos” (APPADURAI, 2004, p. 263) mas tal não é possível neste momento (cf. CAMILLERI; COHEN-EMERIQUE, 1989; CAMILLERI *et al.*, 1990; CUNHA, 1997; HALL, 2003; MAGALHÃES, 2001; O’NEILL, 2002, 2003; VELHO, 1994; entre muitos outros).

5 Ontem e hoje, quem eu era e quem eu sou: o que as histórias nos ensinam sobre a negociação das identidades e diferenças

Perante a multiculturalidade da pessoa, surge-nos como fundamental pensar nas histórias de vida como metodologia para pensar a transformação das pessoas e, portanto, as suas metamorfoses e reconstruções identitárias (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004; CASAL, 1996, 1997; DELORY-MOMBERGER, 2004; DOMINICÉ, 1984; GALVANI, 2004; GORRIZ, 2004; JOSSO, 1988, 2002; KELCHTERMANS, 1995; LE GRAND, 2004; NIEWIADOMSKI; DANVERS, 2004; NÓVOA, 1992; NÓVOA; FINGER, 1988; SOUZA, 2004). As histórias de vida parecem estar na moda nas ciências sociais (BALANDIER, 1990; BOURDIEU, 1986, 1993; FERRAROTTI, 1990;

¹¹ Ver também Vieira e Trindade, 2008.

HALL, 2003; HOGGART, 1991; POIRIER *et al.*, 1989; entre muitos outros). Enquanto na sociologia o trabalho com histórias de vida é normalmente conduzido por uma amostragem de pessoas previamente definida usando entrevistas livres, semi-estruturadas ou pedindo um relato escrito aos sujeitos estudados acerca das suas experiências de vida com base num guião, o que conduz esta via a uma orientação mais ou menos nomotética (ARAÚJO, 2000; BERTAUX, 1976; CONDE, 1991; FERRAROTI, 1990) com vista à busca de regularidades; na antropologia usa-se uma perspectiva bem mais ideográfica que aponta preferencialmente para o ponto de vista dos sujeitos, indivíduos singulares, para as subjectividades com que viveram os factos sociais sublinhando, assim, mais as idiosincrasias do que propriamente a frequência dos elementos comuns aos biografados (cf. BALANDIER, 1990; BOURDIEU, 2005; CASAL, 1997; COLE, 1994; CORTESÃO, 1994; DURÃO; CARDOSO, 1996; FERNANDES, 1995; MAGALHÃES; FERNANDES; OLIVEIRA, 1991; VIEIRA, 1999a). “Aqui, os sujeitos humanos têm uma voz activa na esfera social; a análise social-científica pode descortinar (em vez de ocultar ou abafar) o papel estratégico do indivíduo e das suas disposições pessoais” (O’NEILL, 2003b, p. 238).

Neste sentido, tenho defendido o uso de entrevistas etnobiográficas (cf. SPRADLEY, 1979) que permitem não só recolher informação, saber mais sobre os outros como, simultaneamente, fazer também formação, na medida em que é o outro, o aluno, o professor, um idoso, um imigrante, ou qualquer outro sujeito estudado, que

se auto-forma uma vez que acede reflexivamente a dimensões não racionalizadas anteriormente. Estas entrevistas, não estruturadas, em profundidade e usando as categorias e interesses do outro, permitem ao entrevistado dar sentido ao que nunca tinha sido dito, pensado, explicitado, estruturado (VIEIRA, 2003; WOODS, 1990, 1999).

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

As histórias de vida não são mero passado. São processos históricos, na acepção plena da palavra. É assim que a vida individual e social não pode ser considerada um dado, mas sim uma construção em auto-re-organização permanente (DOMINICÉ, 1984; 1992; JOSSO, 1988, 2002; NÓVOA, 1992; NÓVOA; FINGER, 1988; PINEAU, 1983, 1990; SOUZA, 2004; VIEIRA, 1999a, 2003).

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

Os actores, os sujeitos, ou, melhor, os agentes sociais que constituem o nosso objecto, reflectem eles próprios sobre as

nossas intenções e sobre si próprios. São também investigadores de si próprios. Não são vazios de teoria. O papel do investigador não é o de, por artes mágicas, encontrar o verdadeiro sentido das práticas dos sujeitos estudados. Através de entrevistas etnobiográficas conducentes à construção de histórias de vida, procuro mostrar o interesse interaccionista de o objecto de estudo saber das intenções do investigador, no sentido de os dois acedem a dimensões interpretativas que não estavam explicitadas para ambos. Não é apenas o investigador que tem competências compreensivas. A compreensão já está presente nas actividades mais banais da vida quotidiana. E ambos, entrevistador e entrevistado, podem aceder a novas dimensões informativas e formativas.

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

É possível sem dúvida descobrir no *habitus* o princípio activo, irreductível às percepções passivas, da unificação

das práticas e das representações (quer dizer, o equivalente, historicamente constituído, e, portanto, historicamente situado, desse eu cuja existência devemos postular, segundo Kant, para darmos conta da síntese do diverso sensível dado na intuição e da ligação das representações numa consciência). Mas esta identidade prática não se dá à intuição a não ser na inesgotável e inapreensível série das suas manifestações sucessivas, de tal maneira que o único modo de a apreendermos como tal consiste, talvez, em tentar recaptá-la na unidade de uma narrativa totalizante (como autorizam que se faça as diferentes formas, mais ou menos institucionalizadas, do “falar de si”, confiança, etc.). (BOURDIEU, 1997, p. 55).

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

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

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

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

Deste ponto de vista, sem uma reflexão pessoal não há verdadeiramente formação (DUMAZEDIER, 1985). E quem se forma, acaba, como vimos, por ser a própria pessoa, que nunca parte do zero¹².

Por isso Pierre Dominicé (1984) e outros (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004; JOSSO, 1988; LE GRAND, 2004; NÓVOA, 1992; PINEAU, 1983; 1990; SOUZA, 2004; VIEIRA, 1999a; 1999b; 1992; 1996; 1998; 2003; 2004; 2009; 2011; ZEICHNER, 1993) preferem falar de (auto)formação. E por isso, também, é preciso apostar em me-

todologias conducentes à construção do professor/formador investigador.

6 A escola e a (re)construção das identidades pessoais

Por isso, também, de acordo com esta perspectiva, a formação de formadores e professores deverá ter uma dimensão antropológica e simultaneamente ecológica, que consiga fomentar cada vez mais o pensamento comparativo, o pensamento reflexivo, o pensamento compreensivo, o relativismo cultural, a integração do local e do global na aprendizagem (BENAVENTE, 1987; CARRAHER, 1991; GEERTZ, 1983; HENRIOT-VAN ZANTEN, 1990; ITURRA, 1990a e b; NUNES, 1992; STOER; CORTESÃO, 1999; VIEIRA, 1992; ZEICHNER, 1993), a “desocultação da história das professoras, da escola e dos seus próprios percursos nesta instituição” (BENAVENTE, 1990, p. 295), as histórias dos próprios alunos (CORTESÃO, 1994), construindo como que um bazar “como formas de cidadania ligadas ao local, mas de dimensão global, fundadas em discursos na primeira pessoa do singular e do plural” (STOER; MAGALHÃES, 2005, p. 163). Tudo isto, num programa que operacionalize os estudos comparativos de biografias e de autobiografias (VIEIRA, 1996, 2003) e a educação e pedagogia intercultural (SILVA; VIEIRA, 1996). “Deste modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se actor do seu processo de formação, através da aproximação retrospectiva do seu percurso de vida” (NÓVOA, 1988, p. 117).

¹² O mesmo para o aluno quando aprende.

Referências

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. Quelle Anthropologie Pour L'Éducation et La Formation? In: LE GRAND, Jean-Louis (Coord.). *Anthropologie et formation, pratiques de formation. Revue Internationale*, Paris, 8, p. 167-180, 2004.
- APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Teorema, 2004.
- ARAÚJO, Helena. *Pioneiras na educação. As professoras primárias na viragem do século, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- AUGÉ, Marc. *Não-lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: Bertrand, 1994.
- BALANDIER, Georges. Prefácio. In: FERRAROTTI, Franco. *Histoire et histoires de vie*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1990.
- BENAVENTE, Ana. Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras: mudança e "resistências" à mudança. In: STOER, Stephen (Org.). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa*. Porto: Afrontamento, 1990. p. 171-86.
- BENAVENTE, Ana et al. *Do outro lado da escola*. Lisboa: IED/Rolim, 1987.
- BERTAUX, Daniel. *Histoires de vie ou recites de pratiques? Méthodologie de l'Approche Biographique en Sociologie*. Paris: Cordes, 1976.
- BOURDIEU, Pierre. L'illusion Biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 62/63, p. 69-72, 1986.
- _____. *Razões práticas, sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta, 1997.
- _____. A ilusão biográfica. In: BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta, 1997. p. 53-59.
- _____. *Esboço para uma auto-análise*. Lisboa: Edições 70, 2005.
- BOURDIEU, Pierre et al. *La misere du monde*. Paris: Seuil, 1993.
- BOUTINET, Jean-Pierre. *Anthropologie du projet*. Paris: PUF, 1992.
- BRUNER, Jerome. *Actos de significado*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- _____. *Cultura e educação*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- CAMILLERI, Carmel; COHEN-EMERQUE (Dir.). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan, 1989.
- CAMILLERI, Carmel et al. *Stratégies identitaires*. Paris: PUF, 1990.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. *A educação como projecto antropológico*. Porto: Afrontamento, 1992.

CASAL, Adolfo Yáñez. *Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica*. Lisboa: Cosmos, 1996.

_____. Suportes teóricos e epistemológicos do método biográfico. In: *Ethnologia*. Lisboa: FCSH-UNL/Cosmos, 1997.

COLE, Sally. *Mulheres da praia: o trabalho e a vida numa comunidade costeira portuguesa*. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

CONDE, Idalina (Org.). Dossier: biografia e património. *Sociologia: problemas e práticas*, n. 9, p. 167-225, 1991.

CORTESÃO, Luíza. Quotidianos Marginais desvendados pelas crianças. *Educação, sociedade e culturas*, n. 1, p. 63-87, 1994.

CRESPO, Jorge. Os jogos da morte e da vida: a aprendizagem do mundo. *Arquivos da memória*, Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, Lisboa, n. 6/7, p. 93-117, 1999.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de Século, 1999.

CUNHA, Pedro D'Orey da. *Entre dois mundos: vida quotidiana de famílias portuguesas na América*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Le Biographique: une Catégorie Anthropologique. *Anthropologie et formation, pratiques de formation, Revue Internationale*, Paris, Université Paris 8, p. 99-112, 2004.

DOMINICÉ, Pierre. La biographie éducative: un itinéraire de recherche. *Education permanente*, n. 72/73, 1984.

_____. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmatan, 1992.

DUBAR, Claude. *La crise des identités. l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presse Universitaires de France, 2000.

DUMAZEDIER, Joffre (Dir.). L'autoformation. *Education Permanente*, n. 78/79, 1985.

DURÃO, Susana; CARDOSO, Teresa. Os métodos biográficos: uma aproximação aos fundamentos da história de vida. *Arquivos da Memória 1: Memória e Sociedade*, p. 95-123, dez.1996.

FERNANDES, Horácio Neto. *Francisco Caboz: de angélico ao trãnsfuga, uma autobiografia*. Originalmente apresentada como dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, 1995.

FERRAROTTI, Franco. *Histoire et histoires de vie: la methode biographique dans les Sciences Sociales*. Paris: Librairie des Méridiens, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974a.

_____. *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais, 1974b.

GALVANI, Pascal. Les Voies de l'être Human: L'Exploration Interculturelle de L'Anthropo-Formation. *Anthropologie et Formation, Pratiques de Formation, Revue Internationale*, Paris, 8, p. 149-64, 2004.

- GEERTZ, Clifford. *Le savoir local et le savoir global*. Paris: Puf, 1983.
- GELLNER, Ernest. *Pós-modernismo, razão e religião*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. (Coleção Crença e Razão).
- GORRIZ, Isabel L. La Formation Existentielle pour une Anthropologie des Identités. *Anthropologie et Formation, Pratiques de Formation, Revue Internationale*, Paris, 8, p. 113-28, 2004.
- HALL, Edward T. *An anthropology of everyday life: an autobiography*. New York: Doubleday, 1992.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Brasil: DP&A, 1997.
- _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HOGGART, Richard. *33 newport street: autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. Paris: Gallimard, 1991.
- ITURRA, Raul. *Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990a.
- _____. *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990b.
- _____. *O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século, 1997.
- JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mattias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde – DRHS, 1988. p. 37-50.
- _____. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.
- KAUFMANN, Jean-Claude. *Ego: para uma Sociologia do indivíduo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- KELCHTERMANS, Geert. A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, n. 18, 1995.
- LAHIRE, Bernard. *O homem plural*. São Paulo: Vozes, 2002.
- LAPLANTINE, François; NOUSS, Alexis. *A mestiçagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- LE GRAND, Jean-Louis. Quelle Anthropologie en Formation d'Adultes? *Anthropologie et formation, pratiques de formation, Revue Internationale*, Paris, 8, p. 9-52, 2004.
- LERAY, Christian. Recherche sur les histoires de vie en formation. *Revue Française de Pedagogie*, n. 112, 1995.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *L' Identité*. Paris: Grasset, 1977.
- _____. *La Pensée Sauvage*. Paris: Plon, 1983.
- MAALOUF, Amin. *Identidades assassinas*. Lisboa: Difel, 2002.
- MAGALHÃES, António Manuel. O Síndrome da Cassandra: reflexividade, a construção de identidades pessoais e a escola. In: STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José António (Orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Afrontamento, 2001. p. 301-338.

- MAGALHÃES, Maria José de Sousa; FERNANDES, Maria Laura Fonseca; OLIVEIRA, Olga Guedes de. *História de vida de uma operária da indústria corticeira: construção das identidades femininas através de diferentes processos educativos*. Lisboa: Organizações Não Governamentais do Conselho Consultivo da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1991.
- NIEWIADOMSKI, Christophe; DANVERS, Francis. Anthropologie de la Formation Tout Au Long de la Vie. *Anthropologie et formation, pratiques de formation, Revue Internationale*, Paris, 8, p. 81-97, 2004.
- NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, António; FINGER, Mattias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde – DRHS, 1988.
- NUNES, Terezinha. Ethnomathematics and everyday cognition. In: DOUGLAS, A. Grows (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, 1992.
- O'NEILL, Brian Juan. Portugueses de Malaca: extinção identitária ou resistência cultural? In: *Jornadas sobre a globalização*, comunicação apresentada a 8 de Maio de 2002, no IPL – Instituto Politécnico de Leiria, 2002.
- _____. Folclorização e identidade crioula no bairro português de Malaca. In: CASTELO-BRANCO, Salwa El-Shawan; BRANCO, Jorge Freitas (Org.). *Vozes do povo a folclorização em Portugal*. Oeiras: Celta, 2003a. p. 587-598.
- _____. Histórias de vida de professores: a propósito do livro de Ricardo Vieira - histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 19, p. 227-43, 2003b.
- PERRENOUD, Pierre. *Práticas pedagógicas: profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PINEAU, Gaston. *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montréal: Ediligo, 1983.
- _____. Les histoires de vie en formation: un mouvement socio-educatif. *Le groupe familiale*, n. 126, 1990.
- POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. *Les recits de vie: theorie et pratique*. Paris: PUF, 1989, [1983].
- _____. *Histórias de vida: teoria e prática*. Oeiras: Celta, 1995.
- REIS, Filipe. *Educação, ensino e crescimento*. Lisboa: Escher, 1991.
- _____. A domesticação escolar do pensamento infantil: perspectivas teóricas para a análise das práticas escolares. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 3, p. 37-55, 1995.
- _____. Oralidade e escrita na escola primária: programas e práticas. In: ITURRA, Raul (Org.). *O saber das crianças*. Setúbal: ICE, 1996. p. 67-108.
- RODRIGUES, José Carlos. *Antropologia e comunicação: princípios radicais*. São Paulo: Loyola, 2003.
- SERRES, Michel. *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

- SILVA, Pedro; VIEIRA, Ricardo. A Dialogue Between Cultures: A Report of School-Family Relationships in Pinhal do Rei Elementary School. In: DAVIES, Don; JOHNSON, Vivian (Eds.). *Crossing Boundaries – Multi-National Action Research on Family-School Collaboration*. Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, report n. 33, p. 47-68, jan. 1996.
- SOUZA, Elizeu. Histórias de vida, narrativas, conhecimento de si, representações da docência. In: ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). *A aventura (auto)biográfica*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- SPRADLEY, James. *The ethnographic interview*. New York: Prentice Hall, 1979.
- STOER, Stephen; MAGALHÃES, António. *A diferença somos nós*. Porto: Afrontamento, 2005.
- STOER, Stephen; CORTESÃO, Luíza. *Levantando a pedra*. Porto: Afrontamento, 1999.
- VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *Projecto e metamorfose*. antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Afrontamento, 1999a.
- _____. *Ser igual, ser diferente: encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições, 1999b.
- _____. *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher, 1992.
- _____. Histórias de vida e práticas pedagógicas. In: BARBEIRO, Luís F.; VIEIRA, Ricardo; MARQUES, Ramiro (Orgs.). *Percursos de aprendizagem e práticas educativas*. Leiria: ESEL, 1996.
- _____. Percursos e projectos de vida: o processo de construção das atitudes dos professores. *Antropológicas*, n. 2, 1998.
- _____. Vidas revividas: a etnografia e a descoberta de novos sentidos. In: CARIA, Telmo (Org.). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 2003.
- _____. *Relatório científico-pedagógico da disciplina da Antropologia da Educação – provas de agregação*. Lisboa: ISCTE, 2004.
- _____. *Identidades pessoais*. Lisboa: Colibri, 2009.
- _____. *Educação e diversidade cultural: notas de antropologia da educação*. Porto: Afrontamento, 2011.
- VIEIRA, Ricardo; TRINDADE, José. Migration, culture and identity in portugal. *LAIC – Language and Intercultural Communication*, v. 8, n. 1, p. 36-49, 2008.
- WIEVIORKA, Michel. *A diferença*. Lisboa: Fenda, 2002.
- WOODS, Peter. *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1990.
- _____. *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora, 1999.

ZANTEN, HENRIOT-VAN, Agnès. *L'école et l'espace local*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1990.

ZANTEN, HENRIOT-VAN, Agnès; ANDERSON-LEVITT, Kathryn. L'Anthropologie de l'éducation aux États-Unis: méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution. *Révue Française de Pédagogie*, n. 101, 1992.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em abril de 2011.

Aprovado para publicação em maio de 2011.