

RECENSÕES

VIEIRA, Ricardo, *Histórias de Vida e Identidades: Professores e Interculturalidade*, 1999, Porto: Edições Afrontamento (Biblioteca das Ciências do Homem, Sociologia/Epistemologia, 31), 397 pp.

Histórias de Vida de Professores: a propósito do livro de Ricardo Vieira

Foi com muito prazer que aceitámos o convite para escrever uma apreciação do livro de Ricardo Vieira. De abertura, porém, temos que esclarecer que apenas em duas das três grandes vertentes do texto sentimos habilitados a comentá-lo: desde a antropologia, e pelo seu uso da metodologia de «histórias de vida» biográficas. Na terceira vertente, relativamente à sociologia da educação, a pedagogia e o mundo escolar, partimos praticamente do zero. Ou seja, nos aspectos que tocam à antropologia *da educação* propriamente dita, como sub-área da antropologia geral ou domínio interdisciplinar estendendo-se às ciências da educação, escusamos de aplicar qualquer grelha crítica, dada a nossa falta de familiaridade com a matéria. Lemos essas secções como qualquer leitor de uma das outras ciências sociais: isto é, seguimos o argumento e as conclusões, e aprendemos algo com a nova bibliografia. Mas situar o

texto pormenorizadamente nessa área escapamos-nos.

Por outro lado, vista a antiguidade da técnica de histórias de vida na antropologia (e o facto que sofreu inovações significativas desde meados dos anos 80), esta continua a ser um instrumento sumamente útil em análises qualitativas hoje em dia; será nesse método que concentraremos a nossa atenção. Julgamos que o uso de *múltiplos sujeitos biografados* – concretamente, nove professores de escolas do distrito de Leiria – constitui um dos contributos mais destacados do livro.

Antes de discutir o cume do estudo, que foi apresentado em versão anterior como tese de doutoramento em Antropologia Social no ISCIE em 1997, cumpre-nos anunciar numas breves linhas algumas das características gerais e estruturantes do volume, no sentido de facilitar ao leitor a possibilidade de situar melhor o seu argumento central.

I. Qual é – ou quais são – os universos prioritários em questão? Trata-se dos percursos biográficos de nove professores, dando particular ênfase ao grau de *interculturalidade* manifesto em cada um. Voltaremos a referir esta palavra à frente, devido ao seu papel fulcral no argumento teórico. Convém assinalar o contexto escolar e pedagógico no qual a análise dos nove docentes se desenrola: surgem dois domínios algo distintos. Em primeiro lugar, temos um contexto espacial e geográfico – as próprias escolas onde à altura da pesquisa (1991-1995) ensinavam os nove professores. Em segundo lugar, acrescenta-se um outro contexto jurídico-pedagógico derivando-se da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) nº 46/86 de 14 de Outubro, e da Reforma do Sistema Educativo (RSE) a esta associada; há variadas (e contraditórias) formas pelas quais os professores e as escolas¹ reagiram e comportaram face à referida legislação², quer aderindo activamente, quer com resistência pela via da não-mudança ou regresso ao tradicionalismo. Estes dois contextos não devem ser interpretados, porém, como simples panos de fundo a um palco onde tudo se executa num *spotlight* mais brilhante: ambos integram actores conscientes,

vicissitudes de história e até subtilezas de inclinação política. São contextos activos.

Por exemplo, os professores que seguiram com maior entusiasmo a filosofia da LBSE, comparados com os que resistiam teimosamente, demonstram-nos que a própria lei de 1986 não pode ser vista simplesmente como *background* estático; constitui um texto – ou, talvez nas palavras de James C. Scott (1990), um *script* ou partitura – que, ao longo de vários anos ou décadas, é manipulada, alterada, moldada, rejeitada, contrariada e interiorizada pelos indivíduos e instituições. No seu dia-a-dia, obviamente cada caso específico é influenciado por percursos biográficos diferentes, estilos de ensino e *habitus* particulares, que derivam de complexos antecedentes socioeconómicos e psicológicos: mas os professores possuem uma margem relativamente ampla de manipulação da lei e das directrizes educativas que a subentendem³. Neste sentido, a LBSE não constitui exclusivamente um contexto pedagógico-legal: faz parte integrante das acções dos docentes (sejam estes, repetimos, concordantes, discordantes ou, até, mornas ou ambíguas). Por outras palavras, e admitimos contradizer-nos a nós próprios, a LBSE também joga um papel de protagonista no livro

¹ Embora se destaquem os professores como os actores sociais principais, dá-se conta também dos posicionamentos de outros participantes (pessoas e entidades) na comunidade educativa: alunos, pais, encarregados de educação, famílias, dirigentes de escolas, administradores, Associações de Pais, Ministério da Educação, etc.

² Da bibliografia final consta documentação jurídica (fontes primárias) predominantemente cobrindo os anos entre 1986 e 1995, bem como alguns estudos do IIE de 1992.

³ Prudentemente, o autor afasta-se de teorias mecanicistas: «espero que o leitor não fique com a ideia de que estou aqui a apontar apenas as forças impessoais que confirmam os trajectos dos professores estudados. Tenho procurado evitar cair no fatalismo sociologizante da rotina da explicação *post facto* em que os acontecimentos são considerados como o produto das forças sociais e em que o indivíduo, indefeso, é levado a agir e a optar de uma única forma. Tenho para mim, repito, o conceito de cultura e de identidade como processos dinâmicos. As identidades são um contínuo processo em construção» (341-342).

O mesmo pode dizer-se sobre o primeiro contexto – as escolas focadas. As três escolas localizam-se na periferia ou dentro da cidade de Leiria, duas delas do 1º Ciclo (referidos com os nomes fictícios de *Barcarena* e *Barca*) e a terceira (*Sal*) dos 2º e 3º Ciclos de escolaridade. Enquanto que a primeira data de 1931 (o seu edifício sendo reconstruído em 1969), as restantes são mais recentes: a de Barca data de 1961 e a de Sal de 1982. A cada escola é dedicada um capítulo, cujo intuito principal (entre outros) será de abordar o *ethos* característico, após uma descrição detalhada dos seus aspectos morfológicos, a sua dinâmica e funcionamento, a proveniência sociocultural dos alunos, as profissões dos pais e das mães, a caracterização das turmas específicas em estudo, as «culturas» da escola e as representações sociais dos alunos e pais em relação à mudança educativa⁴. Todas as escolas têm um considerável número de crianças provenientes do meio rural. A abordagem parece-nos eclética, no sentido de se depender de um leque de metodologias – observação participante (mais formal numa situação, como nas aulas, e menos noutras, como nas actividades de tempos livres), entrevistas, estudos de caso, pesquisa documental, testes sociométricos e um questionário aplicado aos pais. Todos estes «registos etnográficos» (p. 194) contribuem para um retrato pormenorizado e exaustivo das três instituições sob variados ângulos, sendo o objectivo do autor «fazer uma etnografia o mais fina possível das

três escolas em apreço» (111). Uma virtude do texto reside na inclusão das vozes dos actores ao longo da exposição: quer em citações breves, quer em parágrafos mais longos, as opiniões e os pontos de vista de professores, alunos e pais são esclarecedoras dos processos educativos em foco.

Mas, se poderemos elogiar esta lente descritiva e analítica que fornece ao leitor uma boa visão de conjunto das três escolas – onde uma série de quadros sintéticos em cada capítulo ajuda resumir dados quantitativos e qualitativos –, duas ausências não deixaram de nos chamar a atenção. Primeiro, para ignorantes relativos como nos próprios – aliás, não apenas pouco familiarizados com o mundo teórico das ciências da educação mas, também, como estrangeiro socializado noutras salas de aula de outros países, noutras décadas e com outras culturas escolares interiorizadas –, teria ajudado ter tido uma (mesmo que breve) abordagem histórico-cultural das escolas e do sistema de ensino em Portugal. Ou, além disso, um parágrafo comparativo sobre outras escolas do mesmo nível noutras cidades do país. Nem algo breve sobre a própria história de Leiria é-nos oferecido! Não que tais secções fariam nadar ou afundar o argumento central, mas apenas que podiam ter proporcionado uma perspectiva contextualizante mais global⁵. Que o estudo esteja focado esmagadoramente naquela fantasma antropológica do século XX – o *presente etnográfico* dos anos 90 – sabemos muito bem. Mas a

⁴ Dado serem duas as turmas focadas na escola do Sal (dos 5º/6º e 7º/8º anos) o respectivo capítulo acrescenta dados sobre as avaliações e os Conselhos de Turma.

⁵ O que não obsta que esta informação seja recuperável dentro de alguns dos títulos na bibliografia. Mas não é servido directamente ao leitor em travessa própria.

curiosidade impele-nos para o passado: quais antecedentes pedagógicos subjaziam ou anteciparam (aqui e noutras regiões) a moderna RSE noutras épocas? Esta ausência duma perspectiva histórica acaba até por ser algo contraditória, devido à inclusão nas histórias de vida duma análise diacrónica dos percursos biográficos dos nove professores

A segunda crítica que surge é visual. Fora a fotografia sugestiva na capa – que faz junção dum aluno de carne-e-osso e a uma imagem (uma representação) que o mesmo está a pintar, e os curtos desenhos genealógicos dos nove professores –, o resto do texto é despido doutras imagens ou fotografias. Que teria sido opção do autor ou da editora, só podemos especular. Mas julgamos que poderia ter apoiado a dimensão humana do livro a inclusão de, por exemplo, quer uma fotografia de cada uma das escolas⁶, quer de uma actividade dos professores ou alunos aludindo às dinâmicas analisadas ao longo do volume.

Resta-nos referir a primeira parte do livro (Capítulos 1– «Opções Epistemológicas e Metodológicas Gerais» e 2 – «A Construção das Mentalidades: Os Conceitos»), que antecede a abordagem das escolas e que contém algumas das noções teóricas mais centrais. Três palavras no título e subtítulo do livro são fulcrais – professores, identidades e interculturalidade. A última reveste-se como a mais complexa e analiticamente mais atractiva. Quase antónimo do conceito de monoculturalidade, a *interculturalidade* também nos leva para além do simples multiculturalismo, que o autor aflora

claramente na seguinte passagem (sublinhados nossos):

*«A educação multicultural prende-se, em primeiro lugar, com questões de justiça social, com preocupações políticas de procurar a igualdade e de combater a discriminação que tem atingido determinadas camadas e grupos sociais. Em termos de percurso teórico e prático, ela foi pensada primeiro para as minorias raciais e aplica-se hoje a outras diferenças culturais que vão das questões linguísticas às classes sociais, passando pelo género e atingindo outras diversidades culturais que não são étnicas. Reservo o termo multicultural para a **simples pluralidade de culturas** em jogo, quer dizer, para o facto de haver coexistência de culturas e subculturas assim como os efeitos consequentes de tal simultaneidade. Utilizo o conceito de intercultural a partir do momento em que há uma preocupação de **comunicação entre os indivíduos portadores de diferentes culturas**. Para isso há que pensar uma educação para o plural, o que implica reestruturar o sistema de atitudes que em cada um de nós é responsável pelas representações que temos dos outros» (64-5)*

Na página seguinte, continua especificando que «o intercultural é uma atitude e uma conduta humanista, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, uma forma

⁶ Obviamente, tal identificaria as escolas pelos actores e residentes locais, contribuindo à nossa paranóia antropológica em torno de pseudónimos e as identidades «reais» das pessoas estudadas; mas fora do contexto Leiriense, o anonimato das três escolas provavelmente se manteria.

de estar antropológica porque legitima as heterogeneidades dentro das identidades. A noção de intercultural implica o abandono da concepção estática e estrutural da cultura» (66) Ora, o conceito aponta para uma relação dinâmica entre o docente e as diversas disposições culturais dos seus alunos, no sentido de estimular um *diálogo de culturas*. Trata-se dum mundo «policromático» em vez de «a preto-e-branco» (88), como se verifica em certos contextos pedagógicos tradicionais e retrógrados

Evitando a fusão simplista de inovação educacional com as modernas tecnologias – que podem subterfugar valores e conhecimentos em vez de os cultivar⁷ –, o autor debruça-se sobre a noção afim de *mente cultural* desenvolvido largamente em obras de R. Iturra, que nos alerta para a enorme variedade de culturas que se encontram dentro da sala de aula (para não falar também das do exterior), nem sempre na forma de etnias diferentes, mas antes das culturas de classe social, origens geográficas e valores divergentes de docentes e discentes. Estes últimos podem ser até da mesma região, tendo origens em comum, mas num âmbito pedagógico entrar numa espécie de curto-circuito comunicacional

É esta natureza altamente mutável da noção de *cultura* que subjaz o conceito de interculturalidade, que por seu turno incorpora uma dimensão de sentido político e cívico abertamente assumida pelo autor. Interessa-se por uma «pedagogia intercultural

que permita o sucesso escolar de todos, numa sociedade que, sendo heterogênea, pluricultural, há que transformar numa sociedade intercultural e não meramente multicultural, onde ser diferente não seja ser inferior» (24), sendo este desejo algo que – para alguns – parece ultrapassar o âmbito dum estudo científico. Mas, na Introdução, Ricardo Vieira é claro: «aquilo que me alimenta e me incentiva nesta pesquisa é o facto de se tratar dum tema que encerra simultaneamente uma problemática científica e uma problemática política» (19). O modelo alternativo de formação de professores que o livro propõe – através do método de histórias de vida – aponta, declaradamente, para «um amanhã mais igualitário, democrático e mais feliz também» (29)⁸. Deve-se construir «um cidadão mais pluralista e reflexivo» (359) e, seguindo Wiewiorka, a interculturalidade «é um paradigma alternativo que aqui reivindicado para a educação, e em geral para toda a vida social: a comunicação entre diferentes mas não de forma desigual» (367). E ainda: «O professor deve construir-se como uma pessoa intercultural» (363).

Numa antropologia mais clássica, recuando algumas décadas, evidentemente esta opção política do autor-antropólogo teria sido, senão abafada, então totalmente obliterada das páginas duma monografia. Ricardo Vieira, mais modernamente, arrisca a junção do científico e do político. Nas novas tendências da antropologia desde meados dos anos 80 (e até muito antes, em correntes críticas

⁷ A curta secção irónica (pp. 100-101) sobre a disjunção possível entre inovação e novas tecnologias é divertidíssima particularmente com respeito à doença pedagógica da *acetatomania*.

⁸ O autor retoma esta atitude nas suas conclusões: fala de «uma outra perspectiva de sociedade, capaz de conjugar a unidade e o pluralismo – aquilo que idealizo como uma sociedade intercultural» (371).

sempre existentes dentro da disciplina), a identificação duma postura política, além de já aceitável, chega mesmo a ser estimulada. Daí, o conceito de interculturalidade – chave teórica talvez mais central de todo o volume – andar com uma dupla vida ao longo do texto: quer por um lado analítico e social-científico, quer por outro lado simultaneamente político, idealista e algo utópico (não sendo nós próprios, mas o autor, que emprega o termo *utópico*). Assim, torna o livro em algo mais duma monografia descritiva – é um texto comprometido e interventivo.

Deve-se notar que uma das características da obra tem a ver com o estatuto do antropólogo em relação aos seus indígenas, por assim dizer. Classicamente (e ainda hoje), o antropólogo ocidental deslocava-se para o mundo dito primitivo ou exótico, transitando para uma zona de línguas, etnias, climas, valores e culturas bem diferentes dos seus. Aqui, não é o caso. Já há várias décadas que uma antropologia mais próxima do nosso mundo europeu se tem florescido: desde o Mediterrâneo à Europa rural, e desde as vilas e aldeias às cidades e (neste caso) às escolas modernas, a antropologia tem sistematicamente reduzido a sua distância em relação aos sujeitos estudados. Fruto deste processo, temos agora a

auto-etnografia dos antropólogos europeus (Reed-Danahay 1997) e a *antropologia nativa*⁹, um domínio fascinante em que se coloca a pertinência, por exemplo, da antropologia sobre indígenas indianos elaborada, executada e teorizada por antropólogos indianos. Será um espelho invertido. Acaba por questionar os fundamentos (científicos e políticos!) do edifício colonial e imperial da própria antropologia. Porquê terá de ser sempre um cientista ocidental superior a «observar» os indígenas inferiores do anteriormente chamado Terceiro Mundo?

Teríamos gostado de ter – mesmo que em forma abreviada – uma discussão de auto-reflexão do autor sobre a sua postura como observador lusitano de professores lusitanos a ensinar alunos lusitanos em escolas lusitanas (brincamos com a palavra, mas até Ricardo Vieira a emprega na sua última página¹⁰). Ou seja, não que seja menos clássica ou menos válida que qualquer outra opção antropológica extra-europeia ou extra-Portugal, mas exclusivamente no sentido de suportar melhor a sua postura de antropólogo na sua própria sociedade.¹¹ Situa muito bem o estudo na antropologia em geral e na antropologia da educação no específico¹², mas está praticamente ausente uma reflexão sobre as implica-

⁹ Fardon (1990) e Narayan (1993) têm abordado o tema sistematicamente.

¹⁰ Como tentei provar com a referência à legislação e à análise das práticas escolares e com o aprofundar do delicado estudo das histórias de vida dos docentes, a tradição é objecto de morte ou de assassinato por parte da classe governante que procura, num curto espaço de tempo, metamorfosear os lusitanos em cidadãos da União Europeia» (376).

¹¹ Relembramos um dos primeiros comentários sobre o assunto por José Cutileiro (1973).

¹² A bibliografia final indica maior inspiração em autores relacionados com a pedagogia ou a antropologia da educação do que propriamente da antropologia, com destaque para: Ana Benavente, Pierre Bourdieu, Carmel Camilleri, Temo Caria, Luíza Cortesão, Raul Iturra (orientador da dissertação que conduziu ao livro), António Nóvoa e Stephen Stoer.

ções (subtis ou mais óbvias) do autor ser um inquiridor de tipo *insider* da sua própria cultura nacional, da sua própria região e do seu próprio sistema escolar

II Qual foi a história de vida da «história de vida» em antropologia? Podemos – muito resumidamente – identificar três grandes categorias ou agrupamentos. Tal exercício irá ajudar-nos contemplar a forma pela qual essa metodologia foi aplicada neste livro

Em primeiro lugar, vem as primeiras tentativas de construir extensas narrativas de índios norteamericanos, onde destacaram o antropólogo Paul Radin (1913; 1920)¹³ influenciado pela psicologia, e a obra excepcional de Leo Simmons baseada na vida do índio Don Talayesva (1942). Cora DuBois (1944), curiosamente, parece ter sido a primeira antropóloga a centrar uma análise biográfica em múltiplos egos (precedendo Oscar Lewis)¹⁴. Logo a seguir, em 1954 e 1960, a antropóloga britânica Mary Smith e o antropólogo norteamericano Sidney Mintz levantariam o método da história de vida à sua quase perfeição, esta elaborando a primeira autobiografia oral duma narradora feminina, com ampla contextualização etnográfica ao longo da obra, e este fornecendo um retrato biográfico, também exaustivamente contextualizado, dum trabalhador da cana-de-açúcar na ilha de Puerto Rico, conseguindo apresentar tanto o

discurso do ego como as intervenções activas dele próprio (o autor-antropólogo) na forma de perguntas-respostas. Note-se que muitas destas experimentações com o método confrontaram o dilema da tipicidade (ou falta de tal) do ego escolhido: até que ponto era representativo duma tribo, comunidade, classe ou outro grupo social e, paralelamente, até que ponto era simultaneamente um indivíduo insubstituível e subjectivamente atípico?

Uma segunda categoria englobaria obras que introduziram inovações no método, particularmente após a aparência do pós-modernismo etnográfico nos EUA na década de 80. Incluiríamos nesta categoria, no entanto, o livro clássico de Oscar Lewis de 1961, onde o autor não apenas inovou através do abandono do ego único mas também inaugurando o estilo do «discurso directo» dos narradores, onde são praticamente eliminadas as evidências da presença dum entrevistador. Em 1980 Vincent Crapanzano elabora uma biografia experimental dum artesão marroquino, fortemente influenciado por ideias psicanalíticas, e em 1981 Marjorie Shostak escreve uma história de vida de uma bosquímana, igualmente em estilo experimental¹⁵. Kevin Dwyer, embora não empregando a técnica de história de vida mas antes diálogos¹⁶, em 1982 contribui um volume desafiante e desestabilizador dos fundamentos teóricos da antropologia tradicional, que possui afinidades com os textos

¹³ Não esquecendo os retratos biográficos que formavam parte importante da obra clássica «sociológica» de Thomas e Znaniecki da mesma altura (1918-1920).

¹⁴ O impacto do volume de DuBois fora do âmbito académico: no entanto, foi muito menor do que o do livro pioneiro de Lewis (1961).

¹⁵ Postumamente é editada um segundo estudo focado na narradora Nisa (Shostak 2000).

¹⁶ Não esqueçamos a obra clássica baseada em entrevistas de tipo «diálogo» de Griaule (1948) de carácter semi-biográfico.

de Crapanzano e Shostak. Ora, estas obras, embora ainda presas à focagem num só ego, revolucionaram o olhar e o papel interpretativo do antropólogo. Noutra linha, baseada na filosofia hermenêutica, Watson e Watson-Franke (1985) elaboraram uma complexa grelha de aplicação de histórias de vida a vários narradores, inspirando-se nas obras de Paul Ricoeur e Hans-Georg Gadamer. A sua obra merece mastigação cuidadosa com a tradição da «antropologia interpretativa» de Clifford Geertz, Victor Turner e outros. Finalmente, Pat Caplan (1997) desenvolve ainda outras formas inovadoras de apresentação biográfica de egos, entrelaçando as palavras directas destes com os seus diários escritos. Todas as obras referidas empenharam-se em estender, renovar e ampliar a metodologia da história de vida etnográfica em novos caminhos teóricos e interdisciplinares.

A terceira categoria leva-nos à sociologia. Com a excepção da obra monumental de Maurizio Catani e Suzanne Mazé (note-se que a ego narradora é também co-autora do livro) centrado no percurso de Suzanne Mazé numa zona rural da França até Paris, os autores destacados no método biográfico baseado em múltiplos egos incluiriam primeiramente Daniel Bertaux (1981, 1997), Franco Ferrarotti (1983) e Pierre Bourdieu (1986, 1993). Os enfoques destes autores tendem fortemente afastar-se da opção de recolhas com um só ego, apelando para a análise de (idealmente) dezenas de biografias de indivíduos do mesmo *background* socio-profissional. Per-

siste a noção de que um relato – por mais belo que seja estilisticamente – caia irremediavelmente no subjectivismo, tornando-se inútil para análise sociológica mais ampla. Sem cometer simplismos categorizantes que violariam as especificidades de cada autor ou cada postura teórica em relação à tendência dominante da antropologia (concentrar num só ego), as análises de histórias de vida na sociologia frisam repetidamente a necessidade de ancorar as biografias não apenas no contexto socio-económico envolvente mas também no contexto grupal imediato em que numerosos percursos podem ser comparados¹⁷.

Mergulhando desta forma no mundo multidisciplinar dos diversos ângulos de utilização das histórias de vida, não deixa de suscitar uma interrogação natural: qual o panorama nacional em Portugal? Sem comprometermos à tarefa difícil de sintetizar a problemática, algumas indicações preliminares sugerem que – apesar de não constituir um método com grande projecção – as histórias de vida têm captado a atenção de alguns autores, e que existe um saudável nível de interesse e abertura. Linhas introdutórias podem ser encontradas em dois breves textos de Durão e Cardoso (1996) e Yáñez-Casal (1997), além dos títulos referidos na bibliografia do livro de Ricardo Vieira de Helena Araújo (focados igualmente no mundo educativo, nomeadamente em professoras) e Idalina Conde; esta última autora organizou um *dossier* dedicado à «Biografia e Património» (1991). Uma história de vida curta numa operária da indústria corti-

¹⁷ De assinalar o papel verdadeiramente multidisciplinar da colecção *Terre Humaine* (Plon), que desde os anos 70 tem editado e traduzido um enorme leque de obras biográficas e autobiográficas não limitado apenas à antropologia e à sociologia.

ceira foi elaborada por Magalhães, Fernandes e Oliveira (1991) e, recuando alguns anos, assinalam-se alguns dos primeiros textos que empregaram o método em sentido estritamente antropológico, em Portugal: o curioso estudo de quatro egos operários da zona de Vila Franca de Xira por Julio Graça (1973) e a história de vida duma emigrante portuguesa em Paris por Caroline Brettell (1978), recentemente complementada por um segundo estudo de cunho biográfico da mesma autora, tratando-se desta vez de três egos (1995). Finalmente, Sally Cole (1994) emprega aquilo que poderíamos designar «mini-histórias de vida» numa monografia sobre pescadoras a Norte do Porto.

Mesmo sem ser exaustivo, e sem transitar-mos para as bibliografias específicas de autobiografias clássicas, da diarística e das memórias (que podem ser mais, ou menos, «biográficas» conforme o caso), o campo de aplicação do método não tem sido muito vasto. O texto de Vieira vem, neste sentido, realmente injectar uma grande dose de reflexão metodológica a este panorama, fornecendo-nos um dos exemplos mais desenvolvidos do método biográfico aplicado *detalhadamente* a um conjunto de egos. Reparemos agora precisamente como isto toma lugar.

III. A forma de apresentar cada biografia no livro de Ricardo Vieira não é completa ou totalista no sentido clássico de seguir o ego ao longo de toda a sua vida. É selectiva, delineando um breve trajecto biográfico no início de cada capítulo, seguindo-se através da sua própria análise, que é interpelada com extratos do discurso dos biografados. *Extratos* é a palavra certa: é usada pelo autor (265; 269;

etc.) e caracteriza o estilo expositivo – uma frase, ou um ou dois parágrafos gravados, são seguidos por comentário. Alternativamente, transcreve alguns diálogos de pergunta-resposta. Não lemos *todo* o discurso de cada ego; o autor especifica como editou os relatos. Nem constam, nas perguntas colocadas, interrogações sobre o quotidiano de cada professor e a sua biografia integral. São retratos biográficos dirigidos, temáticos e focados prioritariamente nas *fases e experiências do indivíduo mais directamente relacionadas como as suas atitudes pedagógicas actuais*, e em momentos significativos no passado.

Muita da abordagem dirige-se a um fim premeditado – determinar até que ponto cada professor se caracteriza mais como docente *trânsfuga* ou mais como *oblato*, os primeiros (*grosso modo*) reagindo positivamente às mudanças de padrão de cultura ou de mobilidade social produzidas nos seus percursos e por isso mais propensos a tornar-se interculturais, e os segundos sendo indivíduos que rejeitam as suas culturas de origem, o que lhes condena a serem apenas multiculturais, ou pior ainda, monoculturais e relativamente resistentes a inovações. No fim, cinco dos professores são caracterizados como *trânsfugas*, três como *oblato*s e uma como *trânsfuga* e *oblato* ao mesmo tempo. Tudo se encaminha para a finalidade de especificar quais os contornos principais na construção das *identidades pessoais e profissionais* dos professores, através das suas próprias palavras e reflexões retrospectivas.

Duas conclusões são retiradas: primeiro, «que histórias de vida semelhantes podem produzir actores com diferentes atitudes e posicionamentos face aos mesmos factos».

(339); e segundo, que cada novo governo procura instalar rapidamente as suas próprias noções de reforma educativa (376). O que leva o autor à sua sugestão prática: a incorporação dum novo modelo (antropológico e biográfico) de formação dos professores baseado na interculturalidade como meta final. O grande sentido das biografias estudadas – e apesar do facto da maioria dos nove professores demonstrar inegavelmente *atitudes* teoricamente abertas à mudança e à inovação – revela a extrema dificuldade em transformar dum dia para outro, por assim dizer, métodos de docência tradicionais em novas práticas de multi e interculturalidade. As trajectórias biográficas pesam no presente de cada ego; o passado não se pode apagar-se de imediato. Por isso, os professores são designados pelo autor como uma *minoría irrequieta* (375). O que não desencoraja; apenas nos alerta para os esforços ainda precisos para conseguir alcançar um ensino moderno mais humanista.

Resta-nos concluir agora, fazendo a ponte entre este argumento e o leque de estilos do método de história de vida usados na antropologia e na sociologia que resumimos acima. Dois pontos se ressaltam: (a) o uso deste método como meio para atingir um fim teórico, e (b) a maior proximidade deste modelo aos teóricos do método biográfico em sociologia. Nenhuma das histórias de vida apresentadas faria sentido isoladamente (sem reestruturação profunda): depende cada uma nas restantes oito. Desta maneira, o autor optou por um posicionamento próximo (embora não idêntico) aos avisos de Bourdieu no seu infame artigo de 1986 sobre os perigos de extrapolação sociológica da narrativa de um único ego, e ainda mais próximo às directrizes

de Daniel Bertaux, que tem durante várias décadas insistido no uso de múltiplos relatos de indivíduos *do mesmo grupo socioprofissional*. Para Bertaux, um conjunto de narrativas mais curtas de uma dúzia de egos da mesma categoria socioeconómica rende sempre mais do que uma história de vida isolada dum só narrador. Para Bourdieu (e com menos ira ou aversão a Bertaux), a concentração numa só narrativa acarreta numa potencial subjectividade literária ou filosófica. Em Portugal, o uso de histórias de vida mais parecido ao de Ricardo Vieira seria feito pela antropóloga canadiana Sally Cole, no seu estudo duma comunidade piscatória (embora esta dedica significativamente menos espaço à técnica): nessa pesquisa, emprega-se breves histórias de vida no contexto duma monografia etnográfica mais ampla. Para Cole também, este método foi um meio para um fim: demonstrar certas afirmações teóricas sobre a vida social das pescadoras. Mais remotamente, Ricardo Vieira remonta a Oscar Lewis, o primeiro antropólogo suposto a ter usado mais que um ego como narrador: no volume *Os Filhos de Sánchez* (1961) temos cinco egos, sendo o empenho de Lewis reproduzir nas palavras deles as vivências reais da «cultura da pobreza».

Ou seja, nenhum dos usos de múltiplos testemunhos parece querer demonstrar as virtudes da história de vida como método que se confirme em si próprio, sendo mesmo um fim como tal. O estilo adoptado por Ricardo Vieira assemelha-se muito mais ao terceiro grupo de autores mencionados acima. Mesmo com todo o espaço dedicado ao método, as análises tendem no mesmo sentido – a técnica é um *meio* que conduz ao fim de demonstrar as atitudes e os valores dos

professores, e para constar como pilar numa nova modalidade de formação de docentes (interculturais)

O que nos leva a (b), a nossa principal crítica ao estudo – a falta de inserção do método de histórias de vida num amplo quadro bibliográfico dentro da antropologia¹⁸ Repare-se na seguinte afirmação: «O primeiro trabalho de antropologia baseada exclusivamente em histórias de vida é atribuído a Oscar Lewis» (73) Para ser absolutamente correcta, precisava o adjectivo *múltiplas* antes da frase «histórias de vida» O próprio Ricardo Vieira cita uma obra de Paul Radin de 1920, em que um índio da tribo Winnebago foi biografado com uma primeira tentativa de aplicar o método na antropologia Mas não são referidas as outras obras clássicas de Simmons (1942), DuBois (1944), Smith (1954) e Mintz (1960) Aliás, o próprio Lewis tinha usado histórias de vida num livro anterior de 1959 Ou seja, foi Lewis que revolucionou a técnica por estendê-la a vários egos da mesma família, mas certamente não foi o primeiro antropólogo a elaborar uma história de vida extensa e totalista¹⁹

É notável a ausência de referências a um amplo leque de autores – referidos no segundo agrupamento acima – no domínio das renovações do método biográfico Nenhuma das experimentações pós-modernistas²⁰ ou hermenêuticas são incorporadas no

background que Vieira nos fornece do método das histórias de vida na antropologia O volume de Caroline Brettell já mencionado também não consta Em contrapartida, as obras de sociólogos são mais cuidadosamente referidos: além de Bourdieu e Bertaux, cita-se Ferrarotti e Catani O que nos leva a concluir que, mesmo face a todas as vantagens que as histórias de vida no volume demonstram, e à adequação do seu uso às finalidades teóricas do livro, não estamos confrontados com uma metodologia biográfica genuinamente antropológica, devido à parca situação e definição antropológica da mesma Parcialmente etnográfica será, e proveitosamente sociológica também, sendo um inegável contributo às ciências da educação, mas peca algo em passar ao lado dum enorme *corpus* de obras antropológicas em que a narrativa biográfica tem sido sob diversas formas usada, retocada, repensada e experimentada²¹ Não que seja nada inerentemente negativa nisto, mas apenas que a opção de aproximação a formulações sociológicas inevitavelmente afastou alguma atenção a outros estilos de retratos biográficos (igualmente válidos, mas também com as suas próprias imperfeições)

Ou seja, o texto parece galopar à frente da sua base antropológica, para se situar mais firmemente no campo da educação e das identidades sociológicas da classe dos professores Não há qualquer problema nisto: ape-

¹⁸ Mas esta crítica é mais disciplinar e interior à própria antropologia e em nada afecta o grande alcance obtido pelo autor em esclarecer os percursos dos professores e a relevância da interculturalidade

¹⁹ Repare-se que já com os textos de Talayesva (1942) e Smith (1954) a história de vida antropológica *não* constitui um meio para um fim mas antes um objectivo final em si mesmo Mais tarde as posições de Crapanzano (1980) e Watson e Watson-Franke (1985) revelar-se-ão semelhantes

²⁰ O autor demonstra sensibilidade ao pósmodernismo sociológico em vários pontos da análise

²¹ Aqui a palavra *experimentar* sugere outro volume no qual o método foi amplamente utilizado (Von Simson 1988)

nas sentinas que alguma da imensa riqueza das histórias de vida em antropologia (um conjunto de obras, como demonstrámos, não uniforme e repleto de experimentações recentes) tem sido pouco aproveitado. O que não detrai da substância das histórias de vida dos nove professores, mas que os situa num palco algo enviesado em relação à antropologia. Repare-se que, na obra que o autor refere como principal inspiração metodológica (Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut 1995), o componente antropológico é relativamente reduzido: os autores referem os usos da história de vida na antropologia, sociologia, psicologia e história (1983: 9), sem que a primeira disciplina referida se destacasse.

Apesar desta crítica (algo corporativa e disciplinar, admitimo-lo), o livro constitui um exemplo admirável das virtudes e alcances do método biográfico em aprofundar um mundo simultaneamente «objectivo» e «subjectivo». 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. A nossa principal dúvida não detrai do valor do texto em lançar uma nova fase de debate interdisciplinar sobre os variados usos das histórias de vida.

Acrescente-se que serão merecidos especiais parabéns interdisciplinares: o livro foi galardoado em 2000 com o *Prémio Rui Grácio* pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Brian Juan O'Neill

Referências bibliográficas

- BERIAUX, Daniel (1981) (org.) *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. Londres: Sage.
- BERIAUX, Daniel (1997) (org.) *Les Récits de Vie. Perspective Ethnosociologique*. Paris: Nathan.
- BOURDIEU, Pierre (1986) «L'illusion biographique». *Actes de la recherche en sciences sociales* 62/63 (L'illusion biographique); 69-72 («A Ilusão Biográfica» in Pierre Bourdieu *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Acção*. Oeiras: Celta, 1997 [1994]; 53-59).
- BOURDIEU, Pierre *et al* (1993) *La Misère du monde*. Paris: Seuil (*A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999).
- BREITTELL, Caroline (1978) *Já Chorei Muitas Lágrimas (História de Vida). Crónica de uma Mulher Portuguesa Imigrada em França*. Lisboa: Universidade Nova/Ciências Humanas e Sociais: Série Investigação, 7.
- BREITTELL, Caroline (1995) (1982) *We Have Already Cried Many Tears. The Stories of Three Portuguese Migrant Women*. Prospect Heights Illinois: Waveland.
- CAPLAN, Pat (1997) *African Voices, African Lives. Personal Narratives from a Swahili Village*. Londres: Routledge.
- CAIANI, Maurizio e Suzanne MAZÉ (1982) *Tante Suzanne. Une histoire de vie sociale*. Paris: Librairie des Méridiens.
- COLE, Sally (1994) (1991) *Mulheres da Praia. O Trabalho e a Vida numa Comunidade Costeira Portuguesa*. Lisboa: Dom Quixote.

- CONDE, Idalina (1991) (org.) «Dossier: Biografia e Património», in *Sociologia: Problemas e Práticas*, 9: 167-225
- CRAPANZANO, Vincent (1985) (1980) *Tubami: Portrait of a Moroccan* Chicago: University of Chicago Press
- CUTILEIRO, José (1973) «The Anthropologist in His Own Society», *Proceedings of the 10th Annual ASA Conference* St John's College Oxford; July
- DuBOIS, Cora (1944) *The People of Alor*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- DURÃO, Susana e CARDOSO Teresa (1996) «Os Métodos Biográficos: Uma Aproximação aos Fundamentos da História de Vida» in *Arquivos da Memória* 1 [Dezembro] (Memória e Sociedade); 95-123
- DWYER, Kevin (1987) (1982) *Moroccan Dialogues: Anthropology in Question*, Prospect Heights Illinois: Waveland
- FARDON, Richard (org.) (1990) *Localizing Strategies: Regional Traditions of Ethnographic Writing* Washington: Smithsonian Institution Press
- FERRAROTTI, Franco (1983) (1981) *Histoire et histoires de vie: La méthode biographique dans les sciences sociales* Paris: Librairie des Méridiens
- GRAÇA, Júlio (1973) (org.) *Operários Falam: O Trabalho e a Vida* Lisboa: Iniciativas Editoriais
- GRIAULE, Marcel (1966) (1948) *Dieu d'Eau entretiens avec Ogotemélli* Paris: Fayard
- LEWIS, Oscar (1959) *Five Families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty* Nova Iorque: Basic Books (*Antropología de la Pobreza: Cinco Familias* México: Fondo de Cultura Económica, 1987 [1961])
- LEWIS, Oscar (1961) *The Children of Sánchez: Autobiography of a Mexican Family* Nova Iorque: Random House (*Os Filhos de Sánchez*, Lisboa: Moraes, 1979 [1970])
- MAGALHÃES, Maria José de Sousa, FERNANDES, Maria Laura Fonseca e OLIVEIRA Olga Guedes de (1991) *História de Vida de uma Operária da Indústria Corticeira. Construção das Identidades Femininas através de Diferentes Processos Educativos* Lisboa: Organizações Não Governamentais do Conselho Consultivo da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres
- MINIZ, Sidney (1974) (1960) *Worker in the Cane: A Puerto Rican Life History* Nova Iorque: W W Norton (*Taso: La Vie d'un travailleur de la cane* Paris: Maspero, 1979)
- NARAYAN, Kirin 1993 «How Native is the 'Native' Anthropologist?» *American Anthropologist*, 95 (3): 19-34
- POIRIER, Jean, S CLAPIER-VALLADON e P RAYBAUT 1989 (1983) *Les Récits de Vie: Théorie et Pratique* Paris: PUF (*Histórias de Vida: Teoria e Prática* Oeiras: Celta, 1995)
- RADIN, Paul (1913) «Personal Reminiscences of a Winnebago Indian» *Journal of American Folklore*, 26: 293-318
- RADIN, Paul (1963) (1920) *The Autobiography of a Winnebago Indian: Life, Ways, Acculturation, and the Peyote Cult* Nova Iorque: Dover
- REED-DANAHAY, Deborah (org.) 1997 *Auto/ethnography: Rewriting the Self and the Social* Oxford: Berg
- SCOTT, James C 1990 *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts* New Haven: Yale University Press

- SHOSTIAK, Marjorie (1981) *Nisa: The Life and Words of a !Kung Woman* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- SHOSTIAK, Marjorie (2000) *Return to Nisa* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- SIMMONS, Leo (1942) *Sun Chief: The Autobiography of a Hopi Indian* New Haven: Yale University Press (Don Talayesva 1983 *Soleil Hopi l'Autobiographie d'un Indien Hopi* Paris: Plon/Terre Humaine)
- SMITH, Mary (1954) *Baba of Karo. A Woman of the Muslim Hausa* New Haven: Yale University Press (Mary Smith e Baba Giwa *Baba de Karo l'Autobiographie d'une Musulmane Haoussa du Nigeria* Paris: Plon/Terre Humaine, 1983)
- THOMAS, William e ZNANIECKI Florian (1984) (1918-1920) *The Polish Peasant in Europe and America* Urbana: University of Illinois Press (Edited & abridged by Eli Zaretsky)
- VON SIMSON, Olga de Moraes (1988) (org.) *Experimentos com Histórias de Vida (Itália - Brasil)* São Paulo: Vértice
- WATSON, Lawrence e WATSON-FRANKE Barbara (1985) *Interpreting Life Histories. An Anthropological Inquiry*, New Brunswick New Jersey: Rutgers University Press
- YÁÑEZ-CASAI, Adolfo (1997) Suportes Teóricos e Epistemológicos do Método Biográfico. In *Ethnologia* 6-8; 87-104

Ricardo Vieira (1999), *Histórias de Vida e Identidades, Professores e Interculturalidade*, Porto: Edições Afrontamento, 397 pp.

Se se tivesse de definir esta obra de Ricardo Vieira numa só palavra ela poderia ser: *multifacetada*. É uma obra rica, que nos lança pistas a vários níveis. Logo, um não menor conjunto de interrogações. Deixarei quatro notas.

A primeira prende-se com a problemática abarcada pela obra: estamos perante uma pesquisa etnográfica sobre a interacção entre professores, alunos e famílias. Uma pesquisa conduzida em três escolas públicas, duas do 1º ciclo do ensino básico e uma dos 2º e 3º ciclos. É uma obra que tenta captar a perspectiva destes três actores sociais e entender o seu entendimento sobre o que representa

para si aquela interacção. Verifica-se aqui, desde logo, uma multifocagem não muito habitual entre nós. Se as perspectivas de pais e professores já vão sendo consagradas em variadas pesquisas, o mesmo dificilmente se poderá afirmar quanto ao olhar dos alunos. Um olhar que nos é devolvido através de diversas transcrições etnográficas, através de distintos testemunhos na primeira pessoa. Ricardo Vieira tem esse condão de conferir voz aos educandos, uma voz geralmente subalternizada, quando não mesmo ignorada, na pesquisa social e educacional. Deste ponto de vista o título e o subtítulo desta obra são enganadores, porque redutores.

É certo, no entanto, que o peso conferido ao longo do livro às histórias de vida de professores torna compreensível a opção pelos título e subtítulo. Estamos perante uma obra que se situa claramente do lado do paradigma do professor enquanto pessoa, um paradigma que emerge nos anos 80 procurando romper com a visão estandardizada da profissão docente até então dominante. Sabemos como a obra de Ada Abraham *O Professor É Uma Pessoa* constituiu, em 1984, uma pedrada no charco e abriu a porta a todo um conjunto de pesquisas sobre biografias e autobiografias de professores, sobre o seu pensamento e os seus ciclos de vida profissionais, sobre a sua identidade profissional, etc. Trata-se de um paradigma que acentua o lado da criatividade, da responsabilidade, da reflexividade, da arte, nesta profissão. A obra de Ricardo Vieira situa-se, assumidamente, deste lado da «barreira».

Como tal, constitui uma interessante reflexão não só sobre carreiras profissionais, mas sobretudo sobre a construção de processos identitários que se revelam em primeiro lugar pessoais e onde a interpenetração entre o eu profissional e o eu pessoal manifesta estarmos perante dois eus indissociáveis (como António Nóvoa tão bem salienta em alguns dos seus escritos).

A obra de Ricardo Vieira – e esta constitui a terceira nota – intersecta ainda a problemática da interculturalidade (e aqui o subtítulo não «engana»). Trata-se, neste âmbito, de uma obra onde se alia pesquisa empírica a reflexão teórica e conceptual. Situa-se num campo que tem conhecido alguns desenvolvimentos interessantes e promissores entre nós (cf., por exemplo, todo o trabalho desenvol-

vido ao longo dos últimos anos pela equipa de Stephen Stoer e Luíza Cortesão).

Nesta área Ricardo Vieira, para além de passar em revista conceitos base, propõe o uso de dois conceitos que julgo novos entre nós, os de professor *oblato* e de professor *trânsfuga*. Estamos, em ambos os casos, perante docentes que realizaram uma trajetória social que os levou, na maioria dos casos, de uma condição sociocultural de origem relativamente humilde e de dominante rural a – quer pelo seu percurso escolar, quer pela profissão a que acederam – representantes da cultura escolar, a cultura socialmente dominante e que tem sido caracterizada por muitos como uma cultura essencialmente letrada, urbana e de classe média. Estamos, no dizer de Vieira, perante docentes que realizaram um percurso intercultural. O que distingue basicamente os dois tipos é que, num caso estamos perante docentes – os oblatos – que, na prática, renegam a sua cultura de origem, assumindo então uma postura pedagógica monocultural perante os seus alunos (mesmo quando estes provêm de um meio sócio-cultural idêntico ao seu) e, no outro, encontramos professores – os trânsfugas – que convivem com as duas «culturas», a de origem e aquela a que acederam, o que desagua numa situação de *bilinguismo cultural* e se traduz por uma postura pedagógica intercultural.

Estes conceitos que Ricardo Vieira nos propõe para pensarmos quer os processos de construção pessoal/profissional, quer os de interacção com, neste caso, alunos e suas famílias, provocam uma reflexão e alguns desafios. Por um lado, é de salientar como estes conceitos rompem com qualquer tipo

de determinismo social ou de fatalismo sociológico. Com eles vemos como indivíduos com a mesma origem social rompem com ela através de um comum processo de mobilidade social ascendente que os conduziu à mesma profissão embora com resultados distintos, no limite opostos, em termos da construção da sua identidade pessoal e profissional. São conceitos que lidam com a tradicional dicotomia indivíduo/sociedade, estrutura/acção, recusando-a. São conceitos que, paralelamente, conduzem a algumas interrogações. Por exemplo, não fica claro se estamos perante conceitos aplicáveis apenas a situações em que se verifica uma trajectória social. Nos casos em que esta é nula – por exemplo, quando um professor já nasce num meio letrado, urbano e de (nova) classe média – poderemos falar em oblatos e trânsfugas? Qual, por outro lado, a relação entre estes dois conceitos propostos por Vieira e os de professor monocultural e intercultural? Será que existe uma correspondência biunívoca entre professores oblatos e monoculturais e entre professores trânsfugas e interculturais?

Aceitando – à luz da definição dos conceitos propostos pelo autor – que todos os professores oblatos são (tendencialmente) monoculturais e que todos os professores trânsfugas são (tendencialmente) interculturais, será que podemos afirmar que a vice-versa é verdadeira?

Pegando no exemplo acima, será que todos os docentes que provêm da nova classe média, não realizando, assim, nem uma trajectória social nem um percurso intercultural (no sentido acima exposto), estão fadados – nomeadamente quando confrontados com uma significativa heterogeneidade sociocultu-

ral dos seus alunos – a uma postura monocultural? Não poderemos encontrar nesta fracção de classe (assim como em qualquer outra) tanto docentes monoculturais como interculturais? Assumir uma correspondência biunívoca não seria resvalarmos para uma outra modalidade de determinismo social? É certo que Ricardo Vieira não indicia qualquer resposta neste sentido, mas o modo como propõe e usa os conceitos deixa em aberto questões deste tipo, questões que, com toda a probabilidade, suscitarão um refinamento teórico e conceptual por parte do autor em obras futuras.

Uma quarta nota vai para a relação que o autor estabelece entre os eus pessoal e profissional. É importante a ligação que nos apresenta ao longo do livro, de múltiplas formas e de modo convincente, entre os dois. É pertinente também a sua reflexão sobre a formação de professores e as virtudes do olhar proposto pela antropologia da educação. Pode suscitar algumas dúvidas, no entanto, o modo como explicita como sua hipótese central (página 21) ao afirmar que «os paradigmas que estão na base dos diferentes perfis de professor e práticas pedagógicas () são pouco mutáveis a partir de determinada altura da vida de uma pessoa, essencialmente quando já se é adulto e nos guiamos por um *habitus* (Bourdieu) muito enraizado psico e socioculturalmente». E ao acrescentar que estes paradigmas «resultam de uma construção social assente no percurso de vida do indivíduo, porventura forjado mais na imitação de modelos e reprodução de ideias de outros, do que propriamente adquiridos aquando da formação escolar superior que entrega o certificado da profissão de profes-

sor e que não ensina forçosamente a pensar». Esta afirmação, sendo provavelmente verdadeira, encerra, contudo, o perigo de se «fugir» de um determinismo social para aquilo que poderia ser denominado como um «determinismo identitário», como se a partir de determinada altura da vida de uma pessoa já nada houvesse a fazer, incluindo aqui a própria formação de professores. Seria caso para nos perguntarmos: para que serve então a formação – quer inicial, quer contínua – de professores? O desafio colocado pelo autor – ele próprio formador de professores – é notório. Mais: provocatório (no bom sentido).

Comecei por afirmar que estamos perante uma obra rica e multifacetada. O autor aborda questões diversas como as da relação entre identidade e alteridade; mono, multi e interculturalidade; tradição, mudança e inovação; eu profissional e eu pessoal; pedagogia intercultural; entre outras. Propõem-nos pensá-las com conceitos vários, alguns já consagrados, outros não (como os de transfusão cultural e oblatos e trânsfugas), o que constitui sempre um risco. Um risco que Ricardo Vieira decidiu correr. Para bem de todos os que gostam de se sentir interpelados.

Pedro Silva