

EDUCAÇÃO E MUNDO RURAL: PERCURSOS BIOGRÁFICOS, INTERVENÇÃO E PESQUISA

Abílio Amiguiinho*

Este texto corresponde a uma intenção de reconstrução biográfica e à produção da narrativa que com ela se entrelaça. A perspectiva é a de simultaneamente, clarificar, principalmente para o próprio autor, razões profundas quer da implicação na intervenção educativa em meio rural, que integra um largo período da própria biografia, quer das vicissitudes que marcaram o processo de construção de um objecto de estudo, a partir dessa mesma intervenção. As recordações referências evocadas, projectando sobre elas um olhar mais incisivo, foram-no em função deste desígnio, assim se podendo entender os «cortes» que operámos naquela reconstrução.

Esta explicitação de uma ligação pessoal e profissional tanto à acção como à pesquisa decorre do significado que intuíamos, e que convinha esclarecer, daquilo que se reduz à condição de sombra, face à luz maior e quase exclusiva que se supõem ser as opções teóricas e metodológicas na produção investigativa. Sem subestimar, como se compreende, essas opções, o texto fornece também indicações do lugar que ocupam na investigação em curso, mas de acordo com um triângulo cujos vértices são a biografia, a teoria e o método.

O presente texto refere-se ao modo como se cruza um percurso biográfico com um projecto de intervenção e de investigação em que estamos envolvidos. Trata-se do projecto desenvolvido a nível nacional com o enquadramento do Instituto das Comunidades Educativas, mas tendo aqui presente as característi-

* Professor Adjunto da Escola Superior de Educação de Portalegre

cas que o mesmo veio progressivamente a adquirir na Região do Nordeste Alentejano. Embora na linha da justificação pessoal e profissional dos laços com os objectos sociais de intervenção e que permite compreender a presença desta relação nos modos de os instituir em objectos de estudo, pretende-se ir mais ao fundo. Isto é, situar, tanto o projecto de intervenção, como a pesquisa mais autonomizada que sobre ele se desenvolve, como uma etapa congruente com um percurso pessoal e profissional mais largo.

Razões para «nos contarmos» ou darmos a conhecer

Invocar (ou evocar) as «razões pessoais», as «experiências», «as vidas» ou «a biografia», tornou-se, reconhecidamente, uma necessidade (ou uma postura intelectual a valorizar) para quem intervém e/ou investiga, na abordagem dos procedimentos mais genéricos ou mais específicos que envolvem a intervenção e a pesquisa. Assumindo-se a impossibilidade de separar o que é inseparável – intervenção, pesquisa e biografia –, uma tal mobilização das histórias pessoais e profissionais é feita em nome da elucidação ou da clarificação da relação, mais ou menos cúmplice ou comprometida, com um determinado «objecto social». Articuladamente, a utilidade e necessidade da postura faz-se sentir na justificação das derivas com que cada um se confronta na construção de um objecto de estudo ou na opção pelo método.

Confirmando o que se tem dito e escrito sentimos essa necessidade a cada passo, no indissociável processo de configuração e de desenvolvimento da intervenção. Em diversas circunstâncias nos pareceu que a relação entre percurso pessoal e profissional e o trabalho de intervenção socioeducativa que procurávamos induzir, através de momentos mais ou menos intensos de implicação individual, se tornaram mais claramente presentes. Encontrámos, ora em marcos ou fases da vida mais próximos, ora noutros incomparavelmente mais distantes, mas nem por isso menos presentes, embora um pouco mais esbatidos na memória, as razões para um empenhamento que uma reflexão verbalizada¹

¹ Como reconhece Josso (1991) a escrita (a que o trabalho de descrição da intervenção nos obrigou) alimenta a reflexão impondo ao pensamento uma estruturação tendo em vista um ou mais objecti-

nos revela, agora, porventura, com maior nitidez. Sobrepondo-se, antecipando-se ou acrescentando-se aos fundamentos teórico-metodológicos, mais ou menos consensualizados por um colectivo, que contribuíram para o direccionar da intervenção, emergiam os registos pessoais e familiares e de um percurso individual num contexto social. Traziam o «sal» do registo emocional e de socio-afectividade, aparentando ser um ingrediente imprescindível ao nosso envolvimento, embora doseado de acordo com as circunstâncias.

Sempre que introduzimos nesse processo uma orientação mais explícita rumo à construção de uma problemática de pesquisa, nomeadamente dimensões teóricas a privilegiar e respectivo desdobramento em questões parcelares, igualmente as «razões pessoais» se afirmaram como uma componente regular dessas opções.

Por isso resolvemos abrir a nossa «bagagem pessoal» (Ozga, 2000) – cuja necessidade discutimos a partir de contribuições teóricas com origens distintas, mas que não cabe dar conta neste texto – muito para além dos aspectos formais da formação: a uma abrangência informal que envolve circunstâncias diversificadas de uma história pessoal, familiar e social.

Antes de o fazermos há, porém, que relevar uma circunstância que confere, parece-nos, a este processo um significado particular. Ao procedermos à reconstrução de nosso percurso biográfico, como balanço que se insere num registo de autoformação e de explicitação para outros das razões pessoais e profissionais que envolvem a pesquisa, prestamos um outro serviço essencial à interpretação da mesma. A nossa história de vida é também, julgamo-lo, um modo de revelação, ou uma metodologia de produção de conhecimento sobre as «socioestruturas» e «categorias sociais» que caracterizaram a evolução do mundo rural nos últimos anos. De alguma forma, dada a nossa inserção na história do nosso «objecto social», a história de vida do autor introduz a perspectiva etnosociológica da abordagem biográfica (Bertaux, 1999). Concilia-a, concomitantemente, com a que a valoriza como método para descobrir o «sentido da vida» e daquilo que, especificamente, estimula uma determinada forma de

vos. No acto de escrita «os interlocutores imaginários» obrigam a antecipar críticas, o que predispõe para a análise de ambiguidades, falhas na articulação e impasses na reflexão. A estruturação que a escrita implica é, também, um auxiliar do processo de conceptualização.

intervir e de fazer investigação Assim, o que escrevemos a seguir institui uma dupla finalidade no contexto geral de abordagem do nosso objecto de estudo, podendo também ser lido e interpretado enquanto tal

Elementos, situações ou detalhes de um percurso biográfico: um esforço para esclarecer a relação com a pesquisa e a intervenção

Não iremos proceder, como já sublinhámos, à elaboração da narrativa de formação com o intuito de reconstruir, global e integralmente, o quadro de significações que nos formaram, fizeram aprender ou aceder ao conhecimento Reportar-nos-emos a etapas, marcas ou momentos que mais intensamente sentimos projectarem-se sobre nós, enquanto «sujeito empírico», por um lado, e «sujeito epistémico», por outro, designadamente no processo de elaboração de um objecto de estudo e das opções técnico-metodológicas para o abordar

A triagem das recordações biográficas ou a selecção de «recordações-referência» (Josso, 2001) tiveram, assim, como critério a clarificação do interesse do conhecimento tanto de nós próprios como acerca dos outros, naquilo que tem mais directamente a ver com os últimos dez anos do nosso percurso. Deste modo, a evocação e a reconstrução biográfica foram, em grande medida, induzidas e estimuladas pelo decurso da intervenção Por sua vez, a elaboração decorrente, inicialmente num domínio iminentemente emocional/afectivo, mas evoluindo para uma elaboração/conscientização mais no plano relacional/intelectual, reforçou a nossa implicação, tanto na definição dos contornos da intervenção como na construção do objecto de estudo

A estimulação biográfica fomenta, por isso, o conhecimento da subjectividade do investigador ou da sua epistemologia numa actividade auto-interpretativa ou interinterpretativa como condição de distanciamento que pode, efectivamente, contribuir para a sua formação intelectual (Josso, 1991) Trata-se de invocar um quadro de formação ou de produção de conhecimento (Dominicé, 1990) de forma a tornar perceptíveis, para além do fundo teórico-metodológico de uma «comunidade científica» as razões pessoais da intervenção e da pesquisa

Depois de mais ou menos presentes no pensamento e na fala, procuraremos fazer da incorporação das recordações no texto narrativo a «charneira» entre a

irracionalidade do «vivido» e a racionalidade da experiência (Chené, 1988), ou um elemento fundamental da conversão (formativa) da «vivência» em «experiência» (Josso, 2001). A escrita favorece a descentração e o distanciamento relativo ao vivido, dado que convoca (ou se faz na) a presença dos outros ou do colectivo, instância crítica de leitura e de interpretação da narração

No nono ano de intervenção, a preocupação metodológica com a nota de campo etnográfica, acrescida dos respectivos comentários, como que instituiu a escrita num instrumento mais destinado a atingir o conhecimento e a compreensão das nossas relações. Própria de uma abordagem mais intencional de um objecto de estudo em fase adiantada de construção, foi mais além do registo apenas orientado para a regulação da intervenção. Neste contexto, como que activámos o designado «espírito de observação» (Holly, 1992).

A passagem a texto ou a explicitação escrita da observação das ocorrências, levando-nos a determo-nos mais demoradamente sobre elas, procurando captar na singularidade das mesmas a pluralidade das suas dimensões, fez emergir os cruzamentos com episódios da nossa vida. E os episódios remeteram-nos para um universo ou um quadro de vida natural e humano mais abrangente e complexo, revelando uma conjunção mais lata de referências. Na maior parte das vezes tratou-se de um registo elaborado individualmente mas sobre situações vividas e igualmente observadas (e também registadas) por colegas de equipa e outros actores (professores e elementos da comunidade), com quem, posteriormente, por vezes, confrontámos descrições e comentários. Foi a assunção – em acto – no decurso da intervenção, da presença dos outros no processo de regulação da escrita, o mesmo é dizer da contribuição colectiva no processo de conversão formativa da experiência.

Sentir a ruralidade: os espaços, as pessoas e as relações sociais

Com origem na minha² infância convivia com a sensação de familiaridade com espaços naturais e sociais por onde o projecto se desenvolvia. Por exem-

² Julgamos que o conjunto personalizado de referências, motivo de reelaborações obviamente personalizadas, justificam o abandono «temporário» dos pronomes na primeira pessoa do plural.

plo em relação ao ambiente social e físico das duas escolas de Campo Maior, mas com relevo maior para o caso de Ouguela. Acrescia a circunstância de algumas famílias serem minhas parentes, enquanto alguns idosos, como progressivamente viria a descobrir, se tinham cruzado na minha vida em períodos mais marcantes da mesma.

Bastou, por isso, no avivar e clarificar desta sensação, um momento específico da intervenção – entre outros, é certo –, fazendo-a funcionar como instância mediadora, e a professora e os (três) alunos como os protagonistas, de um processo de remissão retrospectiva. Uma mensagem de correio electrónico, assinada por um dos alunos, dava-nos conta de uma visita ao Xévor e Abrilongo, rios que confluem no sopé de outeiro sobre o qual se eleva Ouguela. Prometi-lhes, em resposta à sua mensagem, que lhes contaria uma história sobre um dos rios.

Essa «história» era um episódio da minha infância, dos primeiros que a minha memória sustenta. Teria uns 4/5 anos. Sem grande precisão de contornos tinha, no entanto, presente as cheias que tornavam o Xévor num rio, inesperadamente, caudaloso, espalhando-se por vários dezenas de metros de leito, nos baixos da elevação sobre a qual se erguia o Monte onde os meus pais trabalhavam e viviam. Os rebanhos ao seu cuidado eram, às vezes, surpreendidos pelo alargar repentino e reforçado da torrente. Tal significava conjugar esforços para recuperar animais no meio da enchente, ajudando-se mutuamente aqueles que trabalhavam de um lado e do outro do rio. Foi essa a história que quis contar:

«Na sequência de contactos feitos por email, cumprindo uma promessa, o Amiguinho contou uma história dos seus cinco anos e vivia ali mais abaixo no Monte da Serrinha.

Ficámos a saber da ocorrência de uma grande cheia que isolou pessoas e espantou gados. Os animais desorientaram-se e foram para outro lado. Na altura havia barcos no rio Xévor e então transportaram todas as pessoas (e, supostamente, também os animais) para a margem de cá.

Para um rapaz de cinco anos foi uma grande aventura.

Nessa altura o pai fazia as queijeiras. Os queijos faziam parte das 'comedorias' que eram parte do pagamento do trabalho. O pagamento poderia ser

feito por dinheiro ou então, por dinheiro e 'Comedorias'. Comedorias – grão, feijão, morcela, queijo. Também os 'marrocatos' – os alunos foram saber o que é um 'marrocatos'

Outras histórias puxaram mais histórias e o tempo foi passando. » (Nota da equipa – elaborada por um elemento que não o autor – de 9 de Janeiro de 2001)

Foi o registo de um dos elementos da equipa de coordenação, presente na altura e que assim se associou e a integrou este momento de «estimulação biográfica». Eu próprio aludia à dificuldade que senti, aparentemente de modo inexplicável, nesta tentativa de conjugação entre evocação biográfica e intervenção:

«Creio que não tive muito jeito para fazer o relato. Não fui capaz de dar ao relato o carácter de história contada. Apesar disso, falaram que o Monte a que me referi estava agora em obras e fizeram algumas perguntas. Deu, ainda, para que se conversasse um pouco sobre o ambiente e o enquadramento paisagístico local. Assim, se terá começado a falar de algumas hipóteses de exploração de aspectos locais nos encontros em que Ouguela se predispõe a receber outras escolas» (Nota de campo do autor, 9 de Janeiro de 2001)

Outras coisas ficaram por contar, para além daquilo que, provavelmente traído pelo esforço retrospectivo, «historiei» atabalhoadamente ou sem grande convicção. Talvez pela emoção de quem remexe nas recordações que agora nos parecem mais vivas do que nunca, assim como aquilo que ela nos revelou e revelam. Particularmente sobre um tempo em que a minha família, como outras, ocupava o seu lugar na divisão do trabalho de uma tradicional casa de lavoura alentejana.

Começava, assim, a entender a natureza das relações sociais: entre «lavradores» ou «proprietários», por um lado, e a generalidade de «assalariados agrícolas», ajustados ou «acomodados» e vinculados à casa agrícola de acordo com a especificidade do seu trabalho, por outro. No caso dos meus pais o vínculo era dos mais duradouros – anual – em função da importância conferida às queijarias de herdade, alternada com o pastoreio dos rebanhos, na «lavoura» da

altura. Nessa condição mantinham um conjunto de interações, geralmente solidárias, quer com outros trabalhadores contratados anualmente, quer com os de vínculo mais precário. Repartir e trocar os poucos bens ou recursos – dos queijos, pelas laranjas, pelo grão de bico ou pelos enchidos «menos nobres», base das «comedorias» da época –, apesar do controlo apertado dos patrões (às vezes propositadamente aliviado, para o permitir, como percebemos mais tarde no contacto com a sociologia)³, no meio da adversidade e do desfavor das condições de existência, é algo que retenho dessa altura. A contestação quase sempre surda ao estado das coisas, fazia-se destas manifestações mais visíveis de conivência e cumplicidade entre o pessoal permanente das herdades, às vezes dividido entre estas e a guarda, a vigilância e o controlo exigido pelos patrões, da ordem social instituída.

Este contexto social foi replicado noutras casas de lavoura por onde os meus pais passaram. Aos poucos, ainda na infância, fui iniciado nos trabalhos agrícolas facto que, ao tempo, era considerado uma instância (de grande presença de factores e de agentes) normal de socialização. Registo a intenção explícita do meu pai por este tipo de iniciação, obviamente marcada pela sua posição relativa face ao trabalho, na estratificação social nos campos, à época. Facilmente a «suportei» e preferi, com frequência, à escola, incomparavelmente mais escassa em vida ou, pelo menos bem mais distante dela, regida por regras propositadamente contrárias àquela e circunscrita a um espaço (fechado) próprio. Um ambiente social mais denso e de maior espessura de interações revelava-se-me muito mais apelativo. Um dos trabalhos, o da guarda de rebanhos, traz-me à memória a transumância entre herdades⁴, a vários quilómetros de distância. E desta a recordação de um episódio em que, no final da deslocação transumante – tarefa árdua e plena de dificuldades agravadas pela invernia – senti o auxílio, a afectividade e o carinho de quem nos recebeu. Tanto em rela-

³ João Ferreira de Almeida apelida estas formas de os camponeses se ajudarem mutuamente de «solidariedades horizontais», que ainda hoje funcionam como almofadas em tempos de crise, sobretudo em regiões de agricultura familiar. Não se tratando de uma agricultura familiar, na ruralidade que vivenciámos a dita solidariedade funcionava no interior de um dos lados – o mais economicamente carenciado – da estrutura de classes nos campos.

⁴ Muitas delas entre concelhos por onde o projecto se desenvolve actualmente e que frequentemente recordo nas muitas deslocações de automóvel para acompanhamento do mesmo.

ção a mim próprio, ainda uma criança mas já a experimentar a dureza daquela actividade, como em relação ao meu pai. Ou seja, objectivamente vivenciei a solidariedade de alguém que, como nós, num quadro de precárias condições de existência, aprendeu a subsistir-lhes assim como a ajudar igualmente os outros.

Tais circunstâncias haveriam de me deixar permanentemente dividido por vontade própria ou por decisão, às vezes conflitual, entre os meus pais e as minhas três irmãs (mais velhas do que eu), entre a aldeia e o Monte. Foi desta forma que apesar de ter frequentado a escola de aldeia durante os dois primeiros anos da escolaridade primária, acabei por, no terceiro ano, frequentar igualmente duas escolas unitárias de Monte, a cargo das chamadas regentes escolares. Mais adiante destacarei algumas recordações desse tempo.

Lembro-me agora, desse tempo, do peso e do significado dos mais idosos na teia de relações sociais e de interações, especialmente numa grande casa de lavoura. Trabalhavam quase até ao fim dos seus dias nas herdades em trabalhos agrícolas mais ou menos adequados à sua idade, já que o sistema não contemplava qualquer forma digna para acautelar a velhice. Se o exercício do trabalho os instituía como referências e transmissores de saberes em acto, os serões, embora necessariamente curtos, pela longa e dura jornada diária de trabalho, concediam-lhes o tempo possível para relatar histórias de feitos e façanhas. Nestas, o destemor, a abnegação, a determinação e a valentia eram tónicas dominantes. Contos e lendas também lhes ouvíamos e que culminavam frequentemente com a explicitação da moral da mesma. Às vezes, seguiam-se desafios aos rapazes mais novos para, ao despique, executarem algo proposto para pôr à prova as suas capacidades e competências, quase sempre para resolver problemas do quotidiano do trabalho no campo. Eram práticas sociais que favoreciam uma imagem positiva e um papel socialmente valorizado dos idosos.

Por esta razão que a nossa consciência evoca, assim como por outras atrás descritas, em plena actividade de animação pedagógica – uma aula comunitária dobre a história de Ouguela – descobríamos:

«Senti hoje como nunca antes que estar ali naquela actividade era também reviver, tocar e fazer luz sobre o meu passado. O interesse parecia-me que vinha grandemente daí mais do que do meu papel de apoiante externo a um processo de inovação socioeducativa. Os actores e as evocações eram-

-me surpreendentemente familiares. Percebi um pouco melhor como a minha biografia se cruzava, intersectava ou estava mais evidentemente presente na minha mobilização neste tipo de intervenção e no conhecimento mais profundo que sobre ela pretendo produzir. Reconstituir ou reescrever a minha história pessoal e familiar misturou-se hoje intensamente, quase sem dar por isso, com o propósito de ajudar a intervir localmente a partir da pequena escola, agora já num tempo de descobrir mais sistematicamente as consequências de uma intervenção a vários níveis, ou de maior intencionalidade no que se refere à produção de conhecimento sobre essa intervenção. E a associação ou a mistura de que me apercebo teve uma forte carga emocional. Revelaram-se objectivamente – pela avivar pelos outros das minhas origens, pela alusão aos protagonistas da minha família (o meu avô paterno) – as razões menos conscientes do meu envolvimento na intervenção e na pesquisa. Apeteceu-me dizer: É exactamente por isso que aqui estou e vivo tudo intensamente» (Comentários da nota de campo do autor, de 13 de Março de 2001)

Por isso, a capacidade para desdobrar histórias, adequadas a cada contexto e momento, para delas retirar os valores (e práticas sociais de significado identitário) de um universo simbólico por um idoso de Ouguela, quer na interacção com as crianças e professora, quer no contacto connosco (equipa de apoio), é algo que não me surpreende tanto como parece suceder com outros elementos da equipa. Algumas das histórias ainda as recordo dos tempos em que a vida me proporcionou conviver de perto com estes exímios «portadores» da cultura local. O efeito que ainda hoje me provocam pode dissimular-se na (in)formação profissional que desenvolvi ao longo dos últimos anos, mas, como pessoa, também formada neste contexto, não tenho dúvidas sobre a sua incidência na intervenção. Principalmente no modo como sistematicamente procurei instituir – com outros – a animação pedagógica e educativa entre crianças e idosos, num eixo fundamental do trabalho de inserção local da escola.

A decisão por prosseguir a escolarização, particularmente na transição entre ciclos e, praticamente, até ao fim da faculdade foi, invariavelmente, envolvida pela já referida, ainda que muito latente, conflitualidade familiar. Até mesmo quando o meu pai – que sempre desejou ter um filho rapaz para o acompa-

nhar nos seus trabalhos do campo – já tinha interiorizado que a escola poderia trazer oportunidades alternativas ao incerto e difícil trabalho no campo. Pensamento comum, de resto, à generalidade dos trabalhadores rurais, mesmo entre os de «acomodação» mais duradoira, face à crise crescente da agricultura e às desigualdades sociais nos campos.

Talvez por isso, a cada etapa, correspondia com o reforço e com o renovar dos modos de auxílio aos meus pais no seu trabalho nas herdades. A sua imagem e o testemunho de abnegação e, às vezes de sacrifício, face à dureza das condições de vida era algo que já tinha inscrito, creio que de forma decisiva, na minha relação com eles. A esta vontade de me associar a uma projecção do meu pai – ainda que em vias de não se concretizar –, acrescia a circunstância de uma escolarização cada vez mais dispendiosa exigir, enquanto tal, esforços redobrados ao orçamento familiar. Isto converteu o meu trabalho numa necessidade económica. Uma e outra razões fizeram com que alternasse cada vez mais intencional e intensamente o percurso escolar com o trabalho no campo.

O falecimento da minha irmã mais velha, principal empenhada em que o meu percurso escolar fosse bem sucedido, não fez esmorecer uma trajectória que haveria de passar pela escola. Creio mesmo que terá consolidado e reforçado essa ideia, começando a ganhar contornos um hipotético ingresso em curso superior. Mas este facto marcante da vida familiar terá também reforçado a coesão familiar e a ligação aos meus pais, passando-os a acompanhar ainda mais resolutamente.

De ajuda do meu pai no pastoreio dos rebanhos, em alguns anos, pelas férias escolares, que às vezes se prolongavam, passei a desempenhar tarefas mais autónomas e de maior «qualificação» e «responsabilidade», no leque de afazeres e ocupações, característicos do trabalho nas grandes herdades. Esta circunstância proporcionou-me outros tipos de relacionamento e de contactos com outro pessoal de trabalho na casa agrícola, nomeadamente guardas e feitores, assim como com os patrões. Permitiu-me perceber a transformação das relações sociais, num tempo em que a mecanização da agricultura se constituía como causa e consequência dos movimentos migratórios, quer internos quer externos. Senti, de modo particular, a vaga de êxodo que primeiramente varreu os montes, despovoando-os, para depois se notar com especial incidência nas aldeias. O acentuado decréscimo de efectivos nas herdades e a dificuldade em

recrutar mão-de-obra para os trabalhos mais elementares, manifestavam-se ambigualmente na resignação perante este estado de coisas, por parte dos grandes proprietários agrícolas, e na tolerância dos mesmos para com o fenómeno migratório. Neste contexto de forte perturbação e de crise tudo passou a ser alternativa ao trabalho no campo, dado que nem a escassez de mão-de-obra forçou uma melhoria visível das condições de vida dos que foram ficando. As culturas cerealíferas já em declínio por razões ecológicas⁵ e económicas, por algumas destas razões sociais, decresceram ainda mais. Algumas explorações agrícolas orientaram-se para a pecuária, menos exigente em mão-de-obra, governadas à distância e às vezes na ausência dos seus proprietários.

Foi no meio desta evolução social e na condição de semi-estudante ou de semi-trabalhador rural, que vivi o 25 de Abril de 1974 (tinha 17 anos e frequentava o 7º ano do Liceu). Assim, em dois registos diferenciados mas profundamente complementares da minha vida, vivenciei as promessas, as utopias – como por exemplo a da reforma agrária ou do movimento das ocupações de terras –, (e as desilusões) da «revolução». Mas, adquiri e desenvolvi, também, a crença nas possibilidades de transformação da ruralidade, amplamente caracterizada pelas desigualdades, pela descrença e pelo fatalismo. Talvez remontem aí as minhas expectativas sobre as possibilidades de desenvolvimento em meio rural, especialmente no contexto do desfavor que já o caracterizava na altura e que não parou de crescer até à actualidade. Parece-me, agora, que os compromissos e a cumplicidade que fui gerando com estas realidades, foram apenas interrompidos por alguns anos (cerca de seis), para os retomarmos logo que o percurso profissional o permitiu, nomeadamente com a intervenção socioeducativa em meio rural como foi o Projecto ECO, no concelho de Arronches.

O período em que mais autonomamente assumi a condição de trabalhador rural, ainda que quase sempre na guarda dos rebanhos, tornou-me mais clara a relação dos homens também com o ambiente natural: a gestão das dependências das condições climáticas e a procura dos equilíbrios no aproveitamento dos recursos (apesar dos nefastos efeitos de intervenções típicos de uma agricultura extensiva).

⁵ As consequências negativas da Campanha do Irigo, dos inícios dos Anos 30, do passado século, foram de uma especial acuidade nos delgados solos das herdades desta região.

Um ambiente natural de largos espaços dados à observação – e ao sentir – das paisagens e dos fenómenos da natureza, de forte presença dos homens no ecossistema, favoreceu o desenvolvimento de capacidades de observação, e até de contemplação, do que nos rodeia e envolve. Até mesmo em relação a mim próprio, num registo de interioridade. Alguns trabalhos, como por exemplo o pastoreio dos rebanhos, implicavam largos períodos de exercício solitário, assim como ritmos e tempos propícios ao sentir da minha individualidade: umas vezes serenamente, outras de modo mais intrigante. A solidão decorrente, indutora de um questionamento do eu, incluindo, obviamente, as interrogações sobre a existência e momentos de crise, próprios da transição para a vida adulta, estimulou a introspecção ou um olhar frequente para dentro de mim mesmo. A coexistência de dois mundos – o do trabalho e o da escola –, com distintos universos de princípios, de valores, de actores e de práticas, era um ambiente de conflitualidade produtiva que permanentemente convidava ao confronto comigo e com os outros. Creio que talvez tenha sido este um dos marcos mais decisivos, de construção progressiva de uma postura e atitude, que contribuiu para que me exercitasse neste trabalho de análise – como característica pessoal e profissional – de natureza eminentemente autoformativa, designadamente em relação ao que isso significa na construção do conhecimento de mim próprio, dos outros e do conhecimento em geral. Foi como uma forma de me apropriar do meu «poder» ou capacidade de «autoformação» que permitiu retirar dos momentos ou etapas posteriores maiores consequências em termos de aprendizagem e de formação. A este registo global da minha vida como percurso formativo penso que não escapa a intervenção e a pesquisa em que me envolvi nos últimos 10 anos. Julgo, por isso, que devo, em grande medida, às circunstâncias naturais e sociais brevemente referidas atrás, competências reflexivas como respostas interiorizadas a situações diversificadas que a vida pessoal e profissional posteriormente me viria a colocar.

Ter-me-ão marcado, suponho, que para sempre. De tal forma que ainda hoje, por exemplo a percepção do bom ou do mau tempo, e a reacção psicossomática que me suscita, estão associados a uma preocupação com o ciclo agrícola ou com o ciclo vegetativo, que às vezes se me afigura infundada, distante como estou desse quotidiano. No entanto, registei para sempre essa sensibilidade de esperar que o tempo não seja inclemente e interiorizei de tal

modo vivências que a ruralidade transporta, que a casa de cidade onde moro tem, por opção, jardim e quintal e fica a uma ponta da cidade. Assim, tenho à mão o campo por onde passeio sempre que a disponibilidade me o permite, reabilitando formas de observação dos espaços e das paisagens. Ficou-me, igualmente, a tradicional orientação pelo sol – do decurso dos dias e na procura da direcção para encontrar qualquer lugar menos conhecido⁶

A intervenção contém hoje, por isso, neste particular, um elo de ligação com uma constante de vida. Proporciona-me percursos para retornar à observação de espaços conhecidos do meu universo retrospectivo. Às vezes não conseguindo resistir a desvios de itinerário para passar pelos sítios mais significativos, simplesmente para os observar ou, mais apropriadamente para os contemplar, deleitando o olhar e recompondo-me, simbolizado, também, na procura deliberada para chegar à conversa com actores e «personagens» de uma história comum que ainda hoje trabalham ou vivem nesses espaços.

A tentação de uma descrição mais sentida e autêntica a que não resisti, em notas de campo que não deveriam ser dadas a este tipo de registo – mas a que me atrevi (e atrevo a transcrever agora) –, encontram nesta conjugação de factores biográficos, razões para a sua compreensão.

«O azul e o silêncio que habitualmente envolvem Ouguela (de quando em vez entrecortados pelo estilhaçar sonoro do altifalante no sino da igreja – também já cá chegou esse costume) estavam naquele dia como que envergonhadamente belos, filtrados por uma neblina a dissipar-se, deixando perceber o sol por cima dela. Qualquer voz e particularmente a das crianças, quebra, a espaços, o silêncio em fundo, ecoando estranhamente. Era como se os restos de neblina sobre as nossas cabeças, produzissem uma espécie de caixa de ressonância. Impressionava e provocava arrepios.» (Nota de campo do autor, de 27 de Março de 2001).

A esta hora da manhã não resisti a tirar uma fotografia junto ao Xévara com vistas para a alcandorada Ouguela e o seu Castelo no outeiro bem

⁶ De há uns anos para cá viajo regularmente pelas férias. No grupo de amigos com que o faço o meu caso é único nesta forma de orientação.

proeminente sobre a planície envolvente. A suavidade do amanhecer e o azul já intenso com o Sol a irromper, banhando Ouguela virada para nós, convidavam à observação (e à contemplação, se o tempo desse) (Nota de campo do autor, de 25 de Junho de 2001)

As recordações-referência que convocam a especificidade da relação com o ambiente humano e natural, despertaram o reconhecimento da importância dos princípios e valores de uma ecologia humana e da sua prática. Mas creio que, ao mesmo tempo, de construção de uma postura crítica a outras posições que poderíamos designar de mais radicais que pecam por uma universalização injustificada de respostas, independentemente dos problemas dos contextos.

Não sei se são marcas que perduram, também, ao ponto de encontrarmos nestas experiências mais remotas o motivo para procurar ajudar a inflectir formas estereotipadas de educação ambiental. Valorizando a sabedoria popular que integra uma relação inteligente com a natureza, construída na base de uma forte ligação dos homens com os espaços e os fenómenos naturais, que sempre exigiu uma gestão cuidada. Confirmei-o rapidamente quando, um dia, incentivei o diálogo sobre essa relação entre um idoso e um professor numa das escolas.

A simultaneidade dos acontecimentos e da verbalização e da escrita desta reflexão traz-me agora – Abril de 2002 – o reconhecimento do relativo sucesso desta proposta, quando, tendo como centro o Xévorá e o Abrilongo, uma equipa de «exploradores do ambiente» constituída pela totalidade dos alunos da escola (em número de quatro) e três idosos, informa um grupo de visitantes – portugueses e espanhóis – dos resultados das suas pesquisas de forte sentido pedagógico e comunitário.

Saber o que foi feito deste formas intensas e cúmplices de gerir as dificuldades, quer entre os homens quer com a natureza, talvez escondidas por detrás de um aparente fatalismo e alguma resignação⁷ perante os desfavores dos

⁷ Cutileiro (1977), autor de um dos mais belos trabalhos de antropologia social alguma vez publicados em Portugal sobre o Alientejo (e que me marcou profundamente na relação pessoal e intelectual com o meu percurso biográfico), falava de «uma atitude de cínica resignação perante a vida» generalizada entre os trabalhadores rurais, face à impossibilidade do cumprimento idealizado das regras sociais instituídas. A consciência das injustiças do sistema social instalado, levava-os, em períodos de crise, por exemplo, a praticar pequenos roubos (lenha, géneros, fruta, bolota, etc.), a desculpabi-

novos tempos, pode ter sido algo que me moveu duplamente: tanto no incentivo a acções sociais e educativas que possibilitassem a sua emergência e eventual recuperação, quer no conhecimento e compreensão dos modos e das condições que promovem ou podem promover essa emergência – o mesmo é dizer na intervenção e na pesquisa

O projecto consistiu, na sua essência, em trazer a sociedade e a cultura locais, onde entroncam muitas das minhas referências, para o centro dos processos educativos, procurando, transversalmente, desescolarizar a escola, pela sua participação nesses processos. A reabilitação ou a criação de novos serviços locais que, como veremos, se pretendeu não só que atravessasse toda a intervenção como viesse a constituir a sua síntese, assumiram-se como modos de inflectir a perda das velhas formas de sociabilidade e dos serviços que as reproduziam e sustentavam. Os fluxos migratórios dos anos 60 e 70 assinalaram com acuidade máxima essa perda, tornando-a praticamente irreversível, isolando inelutavelmente (as poucas) estruturas e serviços locais no isolamento das próprias comunidades.

Cruzamentos com um percurso escolar

*«Trago a fisga no bolso de trás
E na pasta o caderno dos deveres
Mestre-escola, eu sei lá se sou capaz
De escolher o melhor dos dois saberes*

*O meu pai diz que o Sol é que nos faz
Minha mãe manda-me ler a lição
Mestre-escola, eu sei lá se sou capaz
Faz-me falta ouvir outra opinião»*

()

lizar quem os praticava, mas a condenar o roubo em abstracto. Creio que também perante o trabalho é possível falar de predisposição de «cínica resignação» que se traduzia na ambiguidade do exercício do trabalho. Enfatizava-se e enaltecia-se, ao mesmo tempo que, manhosamente, se economizava, como uma espécie de greve de zelo frequente ou de resistência passiva ao aproveitamento mal pago do mesmo pelos patrões.

Estas palavras escritas por João Monge, cantadas (magistralmente, na voz do Tim) pelo grupo Rio Grande, ecoam sobre as minhas recordações da relação com a escola. Já atrás aludimos a esta divisão perante dois mundos, de referências e saberes concretos, principalmente durante a minha infância. Posteriormente, se a divisão cedeu lugar à assunção do percurso escolar no projecto de vida, ainda que com laivos de ambivalência em alguns momentos, tal não significou uma ruptura com o mundo rural. Converteu, isso sim, a coexistência e a articulação entre os dois universos num tema recorrente da minha história de vida. Vou desenvolvê-lo um pouco por reconstrução retrospectiva.

A influência do meu pai na valorização de um dos saberes – acreditando pois, objectivamente, que é o «Sol que nos faz» – adveio da circunstância de ter aprendido cedo a ganhar a vida, mesmo sendo analfabeto. Acresce que, ainda jovem (aos 16 anos) ficou órfão, vendo-se, por isso, obrigado a aprender em tempo útil, como filho mais velho do meu avô, a sua profissão de Abegão. Era um «serviço» de saberes práticos – técnicos e de gestão – de extrema importância na lavoura alentejana, que na sua aprendizagem e exercício desvalorizava, tanto implícita como explicitamente, a escola.

Para além disso, no quadro social da época e como trabalhador rural, a sua posição relativa perante o trabalho fazia-o perceber a educação formal como uma técnica de distanciação e de diferenciação social própria de latifundiários ou de grandes proprietários. A outrora também «gente rústica e plebeia», como grupo, historicamente, de formação recente utilizava a escola e o seu saber como estratégia pessoal e familiar para, explicitamente, enfatizar a desvalorização, e mesmo o desprezo, pelo trabalho manual (Cutileiro, 1977)⁸.

⁸ Também em nota de rodapé este autor escreve: «o prestígio que envolve a educação formal é bem demonstrado pela proeminência dada nos jornais locais às proezas académicas dos filhos dos latifundiários. São noticiados com inflamadas congratulações os resultados dos seus exames, desde a escola primária à universidade» (Cutileiro, 1977: 58).

Sobre o «trabalho», e clarivamente, para que possamos entender com propriedade e rigor o seu significado, tanto como representação social que modela, genericamente, os comportamentos e, especificamente, as atitudes face à escola o mesmo autor refere que, para os trabalhadores rurais: «Trabalho abrange todas as tarefas que se executam por um salário, assim como as condições em que se desempenham. Exclui, por conseguinte, as restantes formas de ganhar a vida» (*op cit*: 1977: 76).

Apenas a obrigatoriedade da escolaridade primária decretada, na década de 50, tinha quebrado ligeiramente a desvalorização da instrução entre as famílias de trabalhadores rurais. Convém, pois, recordar que não se tratava de uma exaltação obstinada e rude da ignorância, mas de uma expectativa (negativa) também forjada na imperativa sobrevivência económica e social da família.

Esta perspectiva de desconfiança em relação à educação formal era contradita pelas minhas irmãs que, à semelhança de outras jovens locais, tinham encontrado em duas pequenas indústrias de confecção de vestuário e de artigos em pele, ocupações alternativas ao trabalho no campo. Mais do que a minha mãe – companheira permanente e incansável do meu pai nos Montes, que alternava com trabalhos agrícolas principalmente sazonais – eram elas que, como diz a canção, me «mandavam ler a lição». Ao tempo, para esta diferenciação das expectativas sobre a escola no seio da família, contribuía também uma frequência escolar em crescendo entre as famílias pobres, ainda que duas das minhas irmãs só tivessem a 3ª classe, como era próprio da desigual obrigatoriedade escolar entre rapazes e raparigas. Esta circunstância tinha feito subir a idade de iniciação aos trabalhos agrícolas para os 13 ou 14 anos entre os rapazes o que, aliado às crises de emprego e à dureza do trabalho, ajudava a mudar as atitudes e comportamento face ao mesmo e a projectar uma saída da aldeia, concretizada, às vezes, no primeiro comboio que era possível apanhar. Tais factores, aos olhos das minhas irmãs, tornava um pouco anacrónica a perspectiva do meu pai.

Estas atitudes familiares face à escola que atravessaram o meu percurso escolar, estão ainda hoje presentes na diferenciação de comportamentos, conforme registávamos numa das notas de campo sobre as actividades de uma das escolas:

«Tratava-se de uma sessão de trabalho pensada havia já algum tempo com o propósito de diversificar a participação a outras avós e, principalmente, aos avós. Tínhamos anteriormente conversado sobre o facto de os avós se colocarem habitualmente à distância sempre que havia actividades na escola. Pareciam mostrar curiosidade mas olhavam de longe. Se passavam, refreavam o caminhar, quase parando, mas para prosseguir de novo, aparentando pensar, lá para com eles, que aquilo seria coisa não muito vulgar –

*das avós com as crianças na escola e com as professoras – mas, em qualquer dos casos, coisas para mulheres! Parecia que esta postura confirmava observações já feitas há anos atrás. Desde aí, fui ficando com a ideia de que mesmo os fugazes contactos da escola com as famílias em meio rural sempre ficaram a cargo das mães*⁹ (Nota de campo do autor, de 30 de Janeiro de 2001)

No meio destas posturas e expectativas diversas no seio da família o meu pai «cederia». No fundo, seria o modo de reconhecer, como noutras famílias pobres da altura¹⁰, as oportunidades de uma vida e de um emprego diferentes que a escola poderia proporcionar. Os prometedores «anos gloriosos da escola» também tiveram eco nos campos do Alentejo.

Mas aquela postura do meu pai, com o desejo de que eu aprendesse como ele tinha aprendido, continha um crítica fundamental à escola. Contemporâ-

⁹ Em mais um prova da estimulação biográfica que a intervenção foi induzindo, escrevíamos em comentário a este registo: *«Aparentemente, também, seja pela distribuição desigual de obrigações familiares em meio local, seja pelo processo de reacção dos locais em meio rural à disseminação da escola – aparentemente mais feito pelos homens – a intrusão da escola em meio rural sempre foi mais tolerada em relação às mulheres. Se reconstituir a tênue relação dos meus pais com a escola, assim como de muitos outros aldeãos, recordo que a minha mãe ainda andou na escola até à 3ª Classe, altura em que a 'madrasta' considerou que seria bem mais importante – para vencer as dificuldades – ficar em casa a cuidar dos 5 irmãos que, ao ritmo de poucos anos de diferença, vinham vindo ao mundo. Quanto ao meu pai, a ida à escola nem sequer se chegou a colocar. Sendo o meu avô abegão e o meu pai o mais velho de dois irmãos, tornava-se necessário que cedo se socializasse nos segredos e enredos profissionais de um lugar de prestígio na lavoura do Alentejo. O saber escolar foi, certamente, para esta projecção de vida, completamente irrelevante. Acrescia, isso sim, também, inelutavelmente, a necessidade de aprender a ganhar cedo a vida – excessivamente cedo, para uma criança de oito anos. Razão tinha o meu avô já que viria a falecer – de tétano – quando o meu pai tinha apenas 16 anos, podendo tomar, assim, o seu lugar. Esta história de vida, na relação com escola, igual à de tantos outras crianças em meio rural, no Portugal de Salazar, nos anos 20 e 30, e mesmo depois, terá deixado marcas. Não espanta, por isso, que os homens se coloquem mais à distância e sob reserva em relação à escola, onde a maioria deles nunca entrou mesmo quando os seus filhos, alguns deles, foram à escola»*

¹⁰ Que também passaram a publicar, à medida que a escola iniciava a sua massificação, os sucessos escolares dos seus filhos, à semelhança da prática dos grandes proprietários: um sinal, porventura, da assunção do desígnio de mobilidade social pela via da escola, que parece, agora, contrariar as teoria da reprodução, tomando a escola num campo de luta ou de conflito social e não apenas de conservação.

zando com a «escola das letras», como instrumento de promoção social, reconhecia a sua ineficácia para a aprendizagem da vida e aí, era necessário, fazer intervir outra escola. Na percepção desta atitude, talvez tenha iniciado aí o mais remoto posicionamento, induzido, pois, pelo meu pai, do relativismo dos saberes e das práticas escolares.

Reparti-me, por isso, entre estar com os meus pais no Monte ou com as minhas irmãs na aldeia, aparentemente como forma de conciliar interesses inicialmente ligeiramente divergentes. Como consequência desta repartição frequentei grande parte da 3ª classe numa escola unitária de Monte.

Estas escolas de Monte (ou de herdade) eram uma forma de manter os muitos lugares (surgidos das políticas ruralistas), que nela se polarizavam, «unidos no todo da Nação», como instância que «levava consigo os valores morais do regime» (Lacerda, 1994). Mas também me parece que funcionava como condição para assegurar, garantindo a escolaridade dos filhos, uma força de trabalho devidamente qualificada e disponível para a generalidade de trabalhos da lavoura.

Ocorre-nos, desta frequência, a manifesta intenção de deslocalizar claramente a escola, não permitindo que o mundo rural em que estava imersa, franqueasse a porta da sala de aula. O escolar, profundamente marcado ideologicamente, atingia aqui o seu máximo expoente. Expressava-se e revelava-se no esforço das Regentes Escolares por igualar até ao pormenor mais ínfimo as práticas de uma pedagogia autoritária e de grande pendor tradicionalista dos Professores qualificados. Senti, por isso, o corte abrupto a que todos os dias me via obrigado ao entrar na sala de aula, com tudo o que lhes estava incommensuravelmente (esmagadoramente) próximo. As pessoas, as casas, a lavoura, os animais, os espaços, tudo era explicitamente ignorado. A escola tinha que ser, ostensivamente, uma realidade à parte. Talvez por isso, nunca as redações, as cópias e os ditados (em que passei «a dar erros» desmesuradamente – e a «pagar» por isso) mas também a aritmética me criaram tantos problemas, aversão à escola e dificuldades várias.

A memória destas vivências talvez tenha induzido – não sei se mais fortemente do que os novos rumos da investigação que tendem a privilegiar o local e, dentro desta linha genérica o estudo das mudanças suscitadas pela tentativa de instituir novas relações entre escola e comunidade – uma das dimensões mais importantes da nossa investigação.

Uma relação algo conturbada com a escola, pelas mais variadas razões algumas delas já enunciadas e analisadas, apesar de sempre ter sido um aluno razoável, registou novo episódio de perturbação quando frequentava na Escola Industrial e Comercial de Elvas, o então Curso Geral do Comércio, por volta dos 14/15 anos de idade

Os resultados escolares tornaram-se o reflexo do desinteresse pela escola que na altura senti. Aí seria a minha mãe, apoiada pelo meu pai, a pedir auxílio ao casal de professores primários, residentes na aldeia, que antes tinham sido meus professores da 4ª à 6ª classe. Ao «bom» aluno que me consideraram ter sido deram mais do que ajuda: quase me adoptaram como sendo de casa, durante bastante tempo¹¹. Prolongaram, assim, a face positiva da escola, que sempre alguém se encarrega de revelar e fazer valer nas nossas vidas. Daí a relação de amizade que ainda hoje perdura.

Seria, afinal o Mestre-escola (ou os Mestres-escola) que ao voltarem a cruzar-se positivamente na minha vida, me ajudaram a encontrar resposta para a pergunta, parafraseando de novo João Monge: «Pra que lado é que me viro. Pra que lado?»¹².

Recordo-me agora, o que me parece expressar essa relação ambígua com a educação formal, face à concomitante importância conferida ao trabalho manual, no campo, que durante algum tempo estudei, nesta fase, para que pudesse ser empregado de escritório da sociedade agrícola para que o meu pai trabalhou durante algum tempo. Curiosamente esta hipótese, simbolicamente projectada pelos meus pais, que não se viria a concretizar seria determinante no prosseguimento dos estudos. Mais curioso ainda será referir que foi dessa forma que acabei por ingressar no curso complementar dos liceus. À altura, como é sabido frequentado por alunos oriundos das classes mais favorecidas. Aí pude testemunhar, de forma muito distinta de como eu sentia e vivia esta escolarização, a atitude atrás referida nos meus colegas filhos de famílias de grandes proprietários de terras. Esta era apenas uma etapa de um percurso

¹¹ Julgo que retribui, modestamente, mais tarde quando fiz o melhor que se sabia e podia quando fui professor de um dos seus filhos.

¹² A 3ª quadra da letra da canção com que abrimos este ponto era a seguinte: «*Eu até nem sequer sou mau rapaz. Com maneiras até sou bem mandado. Mestre-escola diga lá se for capaz. Pra que lado é que me viro. Pra que lado?*»

tendo como ponto culminante a conclusão do curso universitário – desejo supremo de afirmação do lugar de classe na hierarquia social que coincidia, ainda, com o evitar definitivamente, do exercício de qualquer trabalho manual

Talvez por parecer ao patrão do meu pai um usurpar das suas expectativas de classe, só depois de muita insistência me arranjou a bolsa de estudo que me havia prometido. Agora percebo o seu ar desconfiado quando um dia falámos a três sobre a possibilidade de obter a bolsa – eu, o meu pai e o dito patrão

Entre as «Ciências» e as «Letras» – entre as razões, condicionantes e enquadramentos naturais e sociais de um percurso até aí vivido – foi tomada a decisão familiar de prosseguir os estudos universitários. Então já com a minha participação, num ambiente político (em pleno PREC) que a favorecia, e com o incentivo convicto do meu pai que, orgulhosamente, a passou a assumir. Julgo que das preocupações sociais, aprendidas no decurso da vida – e legitimadas por aquele mesmo ambiente político –, e de uma biografia escolar sempre mais orientada para a capitalizar a qualquer momento num emprego, preferencialmente de escritório, resultou a opção pelas «Letras». Assim ficou para trás uma apetência justificada pela agronomia, por um lado, mas olhada com desconfiança, por outro, porque socialmente conotada com outros estratos sociais como projecção de vida. Para além disso, esta opção teria também exigido uma decisão atempada por estudos secundários mais finalizados e, por conseguinte, um percurso escolar menos vacilante ou mais determinado, o que não tinha sucedido comigo. Direito, primeiro, e Sociologia, depois, foram as alternativas colocadas, prevalecendo a segunda (dado que também me permitia prosseguir os estudos sem me afastar muito de casa, ou seja em Évora)

Os longos períodos de férias, característicos da situação sociopolítica desse tempo garantiram e consolidaram a alternância educação formal e trabalho no campo. Ou seja num tandem entre trabalho intelectual e manual cujas consequências ainda hoje não consigo descortinar plenamente (mas que senti, indubitavelmente)¹³. De qualquer modo esta condição, dá-me a impressão, voltaria a

¹³ Intuitivamente, como já fui referindo, ou sem que tenha «adentrado» mais sistemática e reflexivamente esta trajectória de vida pessoal, continua, pois, a dar-me conta do sentido global da mesma sobre os modos de estar e de intervir, conhecer ou aprender, mas também da ausência de «regras» que permitam associar certas vivências a certas aprendizagens: (Josso, 1991: 333)

ser determinante na consolidação da decisão particular de assumir a sociologia como formação universitária e na gestão curricular desse percurso académico.

O primeiro trabalho que fiz no curso teria o «mundo rural» como tema. Foi um trabalho em grupo que implicou a deslocação de outros colegas de curso à minha aldeia. Outras pequenas investigações tiveram lugar ao longo do curso que haveriam de implicar recolhas de dados não só na região de Évora mas novas «explorações» no espaço rural que me era familiar. Esta tendência, quase permanentemente inscrita na minha abordagem preferencial da sociologia, viria a culminar com a opção pela investigação monográfica sobre a aldeia em que nasci e vivi, como tese de licenciatura (Amiguiño, 1981). Aí instituía como temática central de trabalho «indagar a transformação/diferenciação (ou não) de comportamentos sociais face à diversificação de actividades» (: 2) económicas e profissionais; em curso na aldeia, face ao declínio da agricultura e o consequente decréscimo do seu peso no trabalho dos aldeãos.

Elegia, assim, as mutações sociais e políticas nos campos como objecto de exploração sociológica que um universo de vivências no interior desta realidade, grandemente me induzia como «curiosidade» científica. As «razões pessoais» de pesquisa eram aqui evidentes, mobilizando saberes adquiridos ao serviço do esclarecimento metódico e teoricamente fundamentado de interrogações que a prática quotidiana (e não apenas a teoria), de estudante de sociologia e de trabalhador rural, me suscitava. Concluía pela diminuição da importância da agricultura na ruralidade. Os traços identitários desta prevaleciam apesar do declínio daquela, expressos na manutenção de «habitus» e comportamentos, ou em mudanças muito ligeiras, que a tipificam na relação dialéctica entre mudança e conservação. O aparecimento de outros «ramos de actividade», competindo com a empregabilidade na agricultura, não foram suficientes também para destituir a posse da terra de principal factor de estratificação. Tudo isto apesar de um visível crescimento da participação política, particularmente nos actos eleitorais.

De um ponto de vista metodológico, este trabalho representa uma primeira abertura às consequências da imersão do investigador no objecto de estudo. Este facto, parece-me, agora, indiciar o começo de uma postura crítica ao positivismo e «quantitativismo» dominante na minha formação académica. Com expressão na opção pela monografia rural fazem-se já convergir nela vários

momentos de evocação biográfica, como se pressentisse, embora sem grande fundamentação teórico-metodológica e epistemológica, a riqueza e as potencialidades deste envolvimento

Mais do que o trabalho acadêmico (que, na altura, contribuiria para uma melhoria significativa do escalão de vencimento já como professor) creio que ficou assegurada a continuidade com um percurso biográfico e a provisória resposta que procurei encontrar, cientificamente, para questões que se haviam de constituir como recorrentes, ou tema central, da minha biografia. Importante é também referir que se percebia o espaço e a oportunidade para um trabalho de intervenção socioeducativa em que, mais tarde, me haveria de implicar

Vários testemunhos biográficos de autores conhecidos ajudam a compreender a sua opção pela sociologia e o tipo de relação – teórica e prática – que com ela desenvolveram. Bourdieu é um desses casos, apesar de parecer nunca ter atribuído grande relevância, na produção sociológica, às abordagens biográficas (Vieira, 1999). De uma socioanálise sobre a sua trajectória social ou mesmo da sua biografia retira elementos fundamentais para tornar compreensível a sua dedicação à causa sociológica. Não só na sua maneira de ver o mundo mas também na sua prática profissional de académico e de sociólogo. Reconhece, objectivamente, a influência na sua formação de sociólogo de uma infância e de um passado vividos numa aldeia do Sul de França. Foi na investigação que fez sobre ela que descobriu coisas sobre ele próprio, nomeadamente experiências sociais marcantes e aptidões adquiridas para compreender e agir em determinadas situações, numa espécie de introspecção ou de análise biográfica. Admitindo que assumir a escola, correspondendo às suas exigências, foi uma espécie de renúncia das primeiras aquisições e experiências, consideraria que seria a sociologia como atitude e prática a reabilitá-las: «A etnologia e a sociologia permitiram reconciliar-me com as minhas primeiras experiências e assumi-las sem perder nada, creio, do que adquiri posteriormente» (Bourdieu, 1992, citado por Vieira, 1999: 79).

O aguçar do «espírito de observação», desencadeado de novo, no meu caso, pelo processo dialógico resultante da simultaneidade da participação/orientação na intervenção e da prática mais sistemática de recolha de dados para sobre ela produzir conhecimento, tornou a revelar-me alguns modos sobre os quais, aparentemente, me continuo a reconciliar com o meu passado. No decurso das

entrevistas, pelo menos em relação a três professores, e principalmente quando invocaram marcos biográficos para justificar atitudes e comportamentos na intervenção, senti a necessidade de o fazer igualmente. Fi-lo por referência a espaços concretos, lugares, grupos e pessoas, especialmente idosos

Nesta situação poderei voltar a falar de um tributo a um ambiente humano, intensamente interactivo e solidário, e às pessoas que lhe deram forma e lhe conferiram qualidades que ajudaram a que me formasse. Este tributo tenciono agora vê-lo traduzido na descrição das suas formas de estar, mas também de as compreender e valorizar, contribuindo, modestamente, para revelar a sua condição social periférica e de desfavor. Mas, na consciência de que este é, também, um último reduto de formas autênticas e salutaras de relação entre os homens e destes com a natureza. Por isso se justifica, plenamente, uma tentativa de recuperação da sua genuinidade, quiçá aproveitando a todos, o que pode ser um modo de revelação, de reelaboração e de conscientização da sua identidade pelos actores implicados. Creio que tendo a aproximar-me, assim, da defesa (e da prática) de uma sociologia humanista de que fala Bertaux (1999)

Transição para e exercício profissional

A assunção de trabalhos de responsabilidade e exercidos de modo autónomo teve novos desenvolvimentos, motivados por uma premente necessidade económica, após um grave acidente do meu pai. Desta vez teve por base a minha conhecida disponibilidade para um determinado tipo de trabalho agrícola, bem como o conhecimento e o domínio que possuía das suas características (adquirido de acordo com a tradição mais fiel de «aprendizagem em situação» de um trabalho no campo). Tornei-me, a convite de um proprietário, «manajeiro» de um pequeno grupo de jornaleiros ou tarefeiros – jovens como eu – em actividades agrícolas sazonais. Assim, durante o Verão, continuava a assumir a alternância do «trabalho» com os «estudos». Nesta fase coincidentes com a minha participação na Associação de Estudantes da Universidade integrando a sua Direcção e, a convite desta, como funcionário, a assumir a responsabilidade pela sua sede à noite e, particularmente, assegurando o funcionamento do bar, servindo ao balcão.

Uma multiplicidade de tarefas, portanto, proporcionando o desempenho de uma diversidade de papéis, em diferentes contextos e situações, implicando diferentes actores, em distintas condições. É possível discorrer sobre estas situações, ainda que sem conhecer e perceber com exactidão os seus contornos, em termos de experiências formadoras, por exemplo no que concerne a construção de atitudes, predisposições e comportamentos perante o trabalho.

Talvez por isto, profissionalmente, tenha vindo a desdobrar a minha intervenção ao longo dos anos, não tanto por âmbitos de interesse muito diversos, mas por uma acção caracterizada pelo desempenho de uma pluralidade de tarefas, desde as mais elementares às mais complexas. Assim, mesmo em trabalho de coordenação ou direcção não fui capaz de me limitar ao que mais correntemente caracteriza estas funções: o designado «trabalho no terreno» mesmo nestas condições tornou-se imprescindível. Adiante veremos como esta característica que, julgo, a «vida me ensinou» se repercutiu na intervenção. Provavelmente, também, a esta presença intensa nos projectos em que me tenho envolvido, abrindo o acesso à globalidade das suas dimensões e à particularidade e especificidade das suas acções, veio a corresponder a intenção genérica de os conhecer em profundidade, para os compreender e interpretar na sua totalidade singular. Optar pelas metodologias mais qualitativas ou etnográficas parece ter sido resultado lógico desta conjugação de experiências e de interesses.

Aquelas vivências prosseguiram, portanto, como um traço ou como uma regularidade da minha vida, até ao fim da licenciatura. Dois mundos com culturas diferenciadas, estilos de vida, relações sociais e formas de sociabilidade desiguais.

De tal forma assim foi que o dia imediatamente anterior ao início do meu trabalho como professor – 30 de Outubro de 1979 –, ainda o vivi na condição de «assalariado rural». Desta vez culminando uma «campanha» em grupo de jornaleiros (homens e mulheres) iniciada com a apanha do tomate e do pimento e prolongada com a apanha da azeitona de conserva. Esta circunstância, que agora aqui se invoca de modo mais intencional, foi por mim interiorizada como simbolizando, em plenitude, a relação entre dimensões do universo da minha existência e condição social.

Em síntese – o que encontra verdadeira tradução no episódio acabado de referir – o trabalho intelectual a que a trajectória escolar me fez progressivamente aceder, jamais me separou do trabalho manual de um modo geral, e,

especificamente, em contexto rural. Mais do que um singelo acto de homenagem ao meu pai, ficou-me para toda a vida o valor simbólico do trabalho manual, a relação que proporciona com determinadas formas de saber, experiências e modos de construção de conhecimento. No fundo, o reconhecimento concreto da sua educogenia, das suas potencialidades para desenvolver habilidades e induzir processos de auto-formação, sobretudo se conjugado, como o temos feito pela vida fora, com o trabalho intelectual.

Os anos seguintes, aproximadamente meia dúzia, são de investimento na estabilidade de uma carreira profissional como professor, incluindo a profissionalização e a efectivação numa escola do 2º Ciclo do Ensino Básico. Por algum tempo estive afastado profissionalmente da sociologia, mas consolidei o interesse pela Pedagogia e as Ciências da Educação. Fui gestor da escola ao mesmo tempo que construí, com as minhas próprias mãos, um dos pisos da casa onde resido.

O regresso à sociologia, rentabilizando o investimento teórico-prático feito nas Ciências da Educação, acontece com o ingresso na Escola Superior de Educação de Portalegre. De entre as muitas actividades que então desenvolvi na fase de arranque desta escola – a que ainda hoje me dedico por inteiro – o projecto ECO iniciado em 1987 significa o retomar da ligação ao tema genérico da minha vida.

Desenvolvido em contexto rural, adquiriu um significado particular, na confluência, e projecção naquele presente, de um passado mais longínquo e mais recente, onde pontuavam a profissionalização como professor e o início de um percurso pelas ciências da educação. Em grande medida, representou a integração da última etapa de um percurso familiar, profissional e intelectual no contexto global da minha vida.

Por coincidência, o primeiro trabalho que me foi solicitado pela equipa do projecto foi a elaboração de uma monografia sobre o concelho onde o projecto se desenvolvia. O concelho de Arronches limita a Sul com a área da freguesia onde nasci e cresci, e foi em algumas das herdades situadas no mesmo que durante mais de uma dúzia de anos acompanhei os meus pais no trabalho no campo. Retornava, pois, ao estudo de aspectos sociais, económicos e culturais de um universo próximo e mesmo familiar. Significava, em certa medida, satisfazer a necessidade de prosseguir a reflexão sobre as minhas experiências,

assim como a compreensão de fenómenos associados a etapas da minha existência¹⁴

A regressão e desertificação demográficas, o envelhecimento da população, a perda do dinamismo e vitalidade social, eram constatações mais gerais de uma sociedade local em crise. Expressava-se em indicadores escolares e educativos, designadamente insucesso, abandono escolar, cursos incompletos e analfabetismo, como dimensões de uma mesma crise, convergindo na necessidade de uma intervenção socioeducativa globalizante.

Destes problemas que a análise dos dados permitia identificar, destaquei na altura o do envelhecimento. Retenho-o de novo porque, já então, pretendia que se inflectisse a perspectiva ou o ângulo de visão do problema: do factor invariavelmente considerado limitante de práticas de desenvolvimento para recurso de potencialidades a explorar. «Os mais velhos, outrora pessoas respeitadas e socialmente prestigiadas, em virtude do seu papel de transmissores das tradições e dos poucos conhecimentos técnicos que as sociedades dispunham, agora em elevado número, tendem a ser considerados como um fardo pesado sobre as gerações mais novas e muitas vezes marginalizados. cremos, no entanto, que estão por explorar formas de participação social útil da 'Terceira Idade'. Portadores de uma

¹⁴ Como é sabido, o concelho de Arronches é talvez aquele que, no distrito de Portalegre, mais reflecte as suas características de transição entre o Alentejo e as Beiras, quer em termos de relevo e de paisagem, quer em termos de estrutura fundiária. A Sul a Peneplanície, de latifúndio, e a, Norte, a Serra, com a pequena propriedade. Tinha memória destes pequenos proprietários – os «serrenhos» – principalmente de quando integravam os ranchos que, nas grandes herdades do Sul, se ocupavam de alguns trabalhos agrícolas sazonais, normalmente por empreitada. Alternavam, assim, o trabalho assalariado com a posse de pequenas porções de terra. Elementos de um universo de interações despertaram-me, desde sempre, a curiosidade pela sua condição social diferenciada da da generalidade dos trabalhadores rurais. Pressentia que ela era um elemento fundamental na gestão das crises e da conflitualidade do sistema social, aguçando, por isso, a curiosidade sociológica. Tive, assim, oportunidade de abordar sociologicamente esta questão. Descobri, então, que nem o apego à terra destes pequenos proprietários, contribuiu minimamente para estancar a desertificação dos lugares mais isolados e dispersos do concelho. O trabalho alternado nos ranchos desapareceu. Alguns, poucos, demandaram a sede do concelho. Muitos outros seguiram um rumo igual ao dos assalariados agrícolas, para o litoral do País ou para o estrangeiro. Também, por aqui, as escolas foram fechando por falta de efectivos. Os filhos das poucas famílias que ficaram registavam, na altura, índices elevados de insucesso escolar e de abandono ou de não conclusão dos cursos, talvez agravados pelo trabalho agrícola numa economia familiar de subsistência.

cultura própria e de um saber ancestral, suporte da tradição oral e símbolo vivo da história local, constituem um inegável recurso educativo» (Amiguiño, 1987: 8).

Admitia, assim, a possibilidade de suprir, em parte, pela via da educação e da formação, o modo como o mundo rural também não tinha encontrado a resposta socialmente adequada ou a alternativa a uma tendência demográfica crescente de envelhecimento populacional. Era, parece-me, o resultado de uma sensibilidade ao problema experiencialmente adquirida, conjugada com uma análise sociológica do mesmo.

Na constatação destas realidades, ajudei a construir, integrado numa equipa e com os professores, um projecto de mudança da escola. O pressuposto de base era o de que a escola muda à medida que muda a sua relação com a comunidade. Foi esta convicção de que é possível (e porque o estado da questão assim o exigia), que dois pólos da mesma relação mudem simultaneamente, potenciando-se mutuamente as transformações, que na altura me mobilizou e ditou a minha implicação no projecto. Sobretudo porque ela assumia o diagnóstico do mundo rural e da escola neste meio numa perspectiva não negativista ou defectológica. Os constrangimentos, as dificuldades, os desfavores e as limitações, na perspectiva de alguns, eram, para nós, elementos da situação a enfrentar (e não a condenar), introduzindo a perspectiva, ou inversão da lente, que pode converter obstáculos em potencialidade ou recursos.

Por isso, terá sido para mim um dos marcos mais intensos de formação no sentido mais integrado, integrador, multidimensional e globalizante do conceito. Percurso de formação que se projectou e prolongou no processo de reflexão e de investigação sobre a experiência consubstanciada na tese de mestrado. Por isso, assumindo a dimensão biográfica deste trabalho, escrevia: «Este trabalho é, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre uma etapa do nosso percurso de formação como formadores; de quem pretende reflectir sobre as consequências de uma acção educativa a este nível, analisando e procurando compreender o que é próprios dos seus interlocutores; de quem procura reflectir sobre a sua própria prática, 'relendo-a'» (Amiguiño, 1992: 15).

O pressuposto central foi o de que os professores são adultos que se formam, através de um percurso reflexivo e de apropriação pessoal da diversidade de influências exteriores. Nesta base, parti à procura de saber o que foi formador na vida de cada um durante a etapa que o projecto constituiu na sua

vida pessoal e profissional, em função da qual, de resto, as oportunidades formativas podem ou não ser significativas. A incursão pela abordagem biográfica, que esta investigação representou, foi uma opção para procurar aceder à «face oculta» da formação, isto é, para compreender e interpretar os processos de formação do ponto de vista dos sujeitos que se formam.

Esta procura conduziu, pois, também, à identificação das acções, dos momentos e dos processos onde a minha participação, num papel de formador/interventor, no seio de uma equipa, contribuiu (ou não) para um ambiente formativo reconhecido como tal pelos professores. Nessa medida ela representa, simultaneamente, um balanço de um percurso pessoal e profissional (ainda que curto) como formador, igualmente de pendor auto-formativo. Esta experiência, e o sentido que dela retirei ou a forma como dela me apropriei, parece-me que prossegue e se projecta, agora, na tentativa de desvendar os laços entre biografia, intervenção e pesquisa. Em conformidade, talvez possa ainda ver nela a justificação, tanto da evocação das recordações referências que venho fazendo, como da procura do seu encadeamento e continuidade, no meu percurso biográfico. O que aprendi desta investigação parece ter sido, assim, que uma aposta teórica e metodológica para descobrir o que foi formativo para os outros, num determinado contexto, é igualmente válida e apropriada para essa mesma descoberta em relação a mim próprio.

Esta abordagem reflexiva de uma experiência de inovação/formação, à procura do que nela foi formativo, tanto para os professores como para mim próprio, induziu um questionamento da tradicional função da Sociologia e do papel do Sociólogo. Representou a minha contribuição para a construção de um texto colectivo, sobre o emergente projecto das escolas isoladas, com dois dos colegas que mais presentes estiveram e me influenciaram nestas últimas etapas da minha história de vida, e na aprendizagem e formação em que se converteram. Em jeito de síntese referíamos: «Em suma, o que se torna fundamental é mobilizar esses conhecimentos (da sociologia) numa prática que essencialmente se destina a ajudar os outros (colectivo de inovação/formação) a reflectir sobre as suas práticas, experiências e percursos pessoais e profissionais, elucidando-os, produzindo conhecimento sobre eles, descobrindo o significado e o sentido dessas acções, o que pressupõe, simultaneamente, uma revisão de perspectivas teóricas» (Amiguiño, Canário, D'Espiney, 1994: 33).

Evocar a sociologia como disciplina, os seus saberes, os modos de produção dos mesmos, bem como a utilização alternativa que deles propunhamos, era próprio do contexto no qual e para o qual produzíamos esta reflexão: um congresso internacional sobre a sociologia da educação. Mas, nesta tentativa de discutir, por referência a uma experiência concreta, o papel do interventor confluem outras áreas do saber, nomeadamente aquelas que englobamos na designação Ciências da Educação.

O que mais importa, talvez, é destacar o modo como esta reflexão implicou na postura na intervenção que posteriormente coordenei e no projecto de pesquisa. Centrada numa experiência que, em grande medida, representou tanto o retomar de um universo referencial e existencial como a aposta num rumo preferencial para o trabalho pedagógico e de formação (auto e hetero), prolongada e ampliada pelo recurso a outras perspectivas teóricas, ajudou a consolidar, pessoal e profissionalmente, uma atitude. Como predisposição interior face à aprendizagem e às actividades educativas, conduziu-me para uma participação activa nas mesmas e naquilo que elas proporcionam vivenciar e experimentar. Creio que foi assim que surgiu o incentivo a colocar-me no epicentro do trabalho de intervenção, ou seja, num contexto relacional e interactivo, propício a captar, por insistência, a natureza das acções, as qualidades dos sujeitos e o modo como as valorizam, mas também os ritmos, as continuidades e descontinuidades que caracterizam os processos. Compromissos socioeducativos, retomando propósitos de mudança e de progresso construídos ao longo da vida e atitudes face ao trabalho e no relacionamento com os outros, ter-me-ão identificado comigo mesmo e com um colectivo de intervenção. Esta circunstância não só favoreceu que se questionasse de uma determinada forma o objecto social, dada a diversidade de situações e a multiplicidade de ângulos para as observar, como induziu uma pluralidade de vias ou de meios de acesso a informações.

O envolvimento no projecto das escolas isoladas surge, neste contexto, como uma sequência natural de intervenção socioeducativa. Um dia no decurso de uma actividade numa das escolas – em que o lugar de intervenção do ECO se repetia neste projecto, 14 anos depois – dei comigo a pensar sobre isso:

«Há uma emoção nostálgica do ECO que, de repente, me parece percorrer. Principalmente, por causa daquilo que ele me pareceu representar como

um dos passos de formação da minha pessoa/professor e da redescoberta do mundo rural em transformação Mas agora na condição de formador de professores De como nesse papel alinhávamos as hipóteses ou concluíamos sobre a necessidade de nele intervir a partir da escola Era dessa forma que entendíamos a interacção ou relação da escola com a comunidade (que dava nome ao projecto), para também melhorar a escola Recordo os projectos do António Maria propostos às prof^{as}, mas para serem protagonizados pelas crianças De tão pueris pareciam-me incapazes de promover e sustentar qualquer proposta pedagógica Mas muitos resultaram (Nota de campo do autor, de 28 de Junho de 2001)

Implicámo-nos principalmente pelo compromisso pelo desenvolvimento local – conceito e prática emergentes – e pela ideia de reabilitação do mundo rural, num registo político cada vez mais consciente Registo que foi fazendo da questão da escola em meio rural, muito mais do que uma questão pedagógica e educativa, interna ao sistema escolar, uma questão, em interacção com muitas outras, relativas ao futuro mundo rural Esse mesmo mundo rural em transformação profunda onde radicam grande parte das minhas referências sociais e culturais, cuja identidade compósita foi abalada pela evolução social global, colocando-o à beira de uma forma de exclusão – territorial e social – característica dos novos tempos Todavia, sigo acreditando que há um sentido – um novo sentido – (o que me demarca de envezamentos nostálgicos e visões bucólicas) para o mundo rural, sobretudo num tempo de globalização, de homogeneização e de uniformização, a carecer de alternativas e de afirmação de formas de relação entres os homens e com as coisas e, principalmente, com o espaço físico, como actos de civilização

O percurso pessoal profissional descrito, com a evolução cultural que tal implicou, ajudou à reconstrução de um itinerário de vida, favorecendo o tecer dos laços entre os lugares significativos e as pessoas marcantes do mesmo (Dominicé, 1999). Fruto dos laços que agora reconstituo, o percurso mais recente – a que estou grato – pôs-me mesmo no caminho, não apenas em recordação, mas fisicamente,

muitos dos actores com que vivi uma ruralidade sempre em mudança, apesar do seu aparente imobilismo. Senti-o em muitas conversas com o Sr. A, o Sr. D, o Sr. M ou a Sra. G e outros, com que me voltei a cruzar, muitos anos e vicissitudes depois, renovando cumplicidades agora tão ou mais justificadas do que outrora.

O que escrevi coloca-me, pois, no lado oposto de qualquer «mal-estar» eventualmente associado a quando nos reportamos à nossa cultura de origem: nunca quebrei, verdadeiramente, o relacionamento e a comunicação entre dois mundos ou duas culturas. A contínua ligação à aldeia e ao rural e o exercício regular de tarefas e de trabalho agrícolas no campo, preenchendo momentos e tempos significativos de um percurso escolar desde a escola primária ao fim da licenciatura, projectaram-se, posteriormente, num exercício profissional que apenas por alguns anos esteve um pouco mais distante deste quadro ou espaço sociocultural. Depois deste tempo para construir a ideia do profissional de educação e os respectivos empenhamentos, e de consolidação pelas garantias institucionais que havíamos de conseguir, de novo o rural no nosso horizonte.

A actividade profissional, converteu-se, deste modo, numa instância ou num modo privilegiado, para reconciliar os dois mundos culturais (Vieira, 1999). Nela é possível, ainda, inscrever, simultaneamente, a assunção e a construção de um traço da nossa identidade de cumplicidade com a melhoria das condições de vida e de existência dos actuais desfavorecidos do mundo rural periférico. Neste caso por um processo de reconhecimento e de valorização dos referentes de uma trajectória e de um percurso que me formou como cidadão (Orofiamma, 1996).

Os excertos da narrativa biográfica que construí e apresentei, não tiveram, pois, como objectivo principal discorrer e construir teoria sobre os conceitos de formação, aprendizagem, conhecimento e investigação. Mas abordaram-nos. Nesta abordagem e na tentativa de descobrir como eles atravessam um percurso biográfico, emergiu ou tornou-se mais explícito o que significou para mim, tendo por base aqueles conceitos, esse mesmo percurso.

E daí que possa sublinhar, para finalizar, que na intersecção entre uma experiência existencial e uma experiência intelectual, também no meu caso a formação integrou aprendizagens e produziu conhecimentos: vão desde o desenvolvimento de capacidades reflexivas, integração e reconstrução de referenciais de pensamento e de acção, ao desenvolvimento da capacidade de observação e de

investigação (Josso, 1991) É por isso que, no fim de contas, biografia, formação e intervenção/investigação se tornam, efectivamente, inseparáveis

Correspondência Abílio Amiguiinho, Escola Superior de Educação de Portalegre, Praça da República, Ap 125 7300 PORTALEGRE

Email abilio.amiguiinho@mail.esep.ipportalegre.pt

Referências bibliográficas

- AMIGUINHO, Abílio (1981) *Santa Eulália. Uma Freguesia Rural Alentejana*. Documento inédito (policopiado)
- AMIGUINHO, Abílio (1987) *Elementos para a Monografia do Concelho de Arronches*. Documento inédito (policopiado)
- AMIGUINHO, Abílio (1992a) *Formação e Inovação. O Projecto ECO em Arronches. um estudo de caso centrado na vivência e apropriação do percurso de formação pelos professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Educação da Universidade de Lisboa. Tese de Mestrado
- AMIGUINHO, Abílio; d'ESPINEY, Rui; CANÁRIO, Rui (1993) «Escolas e Processos de Desenvolvimento Local: o Exemplo do Projecto das Escolas Isoladas». In D'ESPINEY, Rui (org.) *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal: ICE
- BERTAUX, Daniel (1999) «Récits de vie et vérité sociologique», *Révue de Sociologie et d'Anthropologie*, 1/2, 241-259
- CHENÉ, Adèle (1988) «A Narrativa de Formação e a Formação de Professores». In NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.) *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 87-97
- CUTILEIRO, João (1977) *Ricos e Pobres no Alentejo*. Lisboa: Sá da Costa
- DOMINICÉ, Pierre (1990) *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan
- DOMINICÉ, Pierre (1999) «La Formation adulte en tant que régulateur des itinéraires de vie», *Education Permanente*, 138
- HOILY, Mary Louise (1992) «Investigando a Vida Profissional dos Professores: Diários Biográficos». In NÓVOA, António (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora
- JOSSO, Marie-Christine (1991) *Cheminer vers soi*. Lausanne: L'Age D'Homme
- JOSSO, Marie-Christine (2001) *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa
- IACERDA, António (1994) «Os Isolamentos da Escola Rural». In D'ESPINEY, Rui (org.) *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal: ICE, 51-60
- OROFIAMMA, Roselyne (1996) «Récits de vie et remaniements identitaires». *Education Permanente*, 128, 165-175
- OZGA, Jenny (2000) *Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de Condição*. Porto: Porto Editora
- VIEIRA, Ricardo (1999) *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento