

## INVESTIGAÇÃO POR *GROUNDED ANALYSIS*: FORMAÇÃO IMPACTANTE DE DOCENTES NASCIDAS ANTES DE MEADOS DO SÉCULO XX

Judite Zamith-Cruz

Instituto de Educação, Universidade do Minho – Braga

[juditezc@iec.uminho.pt](mailto:juditezc@iec.uminho.pt)

### Resumo

O objectivo central para ser utilizada a *Grounded Analysis* é efectuar-se uma análise estrutural de categorias do discurso. O método de formação em Histórias de Vida de que se partiu orienta-se na procura de significados de relatos escritos. Acresce que na amostragem por variação intencional, por *Grounded Analysis*, a amostragem é de categorias (não de professoras), maximizando-se a descoberta de regularidades e de diferenças, a nível dimensional ou a nível de categorias opostas nos textos.

Selecionaram-se registos escritos por mulheres, depois de formação presencial em Histórias de Vida, na investigação da educação e formação de depositárias de valores históricos, mas somente das que inverteram uma cultura «tradicional».

Com a finalidade de se abrirem categorias amplas *a posteriori*, sistematizaram-se temáticas: (1) Educação (in)formal e não formal (incluídos referentes familiares, professores, pares, outros); (2) Experiência social alargada; (3) Formação, com episódios ou histórias que eu nunca tenha ouvido antes; e (4) Que projectos para o futuro?

Apresenta-se o modo como se encontraram regularidades no grupo, sistematizando a informação com base em duas categorias centrais, definidas e analisadas: «percursos decisivos de formação – infância» e «formação impactante», o objectivo central da investigação com base na (hetero)formação.

### Introdução

A correia de transmissão das gerações passadas foi fendida e não se conserta mais: a família vive em discordância topográfica, separada; há heteroformação, para além de inversão de modelos – temos *alunos-mestres*, que se projectam na vida para existirem? O «eu» só existe no acto de agir/interagir?

A análise do passado permite desconstruir esquemas de representações e repetições de acções do quotidiano, abalando certezas imaginárias: veio a perder-se a vocação docente e instalou-se a dúvida na escolha profissional? Que se aprendeu, quando seja dito significativo?

«É difícil escrever a minha História de Vida...». Essas foram as primeiras palavras escritas pela Gabriela (a G.), nascida em 1955, docente no ensino superior – escola de enfermagem. Outra formanda registou: «Foi na eclosão do meu imaginário que encontrei traços da minha biografia escondida...».

Nas formações em Histórias de Vida (Abrahão, 2004; Barbosa, 2003; Catani, 2003) continua hoje a ser enfatizada a singularidade humana – ser *sujeito interveniente*, a mudança em *momento-charneira* (ser *projecto*, um sujeito em movimento) e o valor dado a projectos e alvos futuros.

Como quando seja feita formação presencial (Josso, 1988, 1991), quem a acabe (ao fim de uns quantos meses empenhados) também nunca é a pessoa que a começou - mudou. Chega a *ralar-se*, preocupar-se com o que disse e escreveu, com o que possam ter outras formandas de si pensado, *temendo o pior...* As anteriores palavras em itálico não são das docentes, mas são de José Saramago (1984), antecedendo no livro outra sua noção curiosa: Mas enquanto a pessoa *se rala*, o mundo *vá já adiante* a pensar noutras ocorrências. Não lhe vão ser *pedidas contas* (pelo «mal» feito) e a *prova real* - o que fiz com o que outros fizeram de mim?

Denomina-se Histórias de Vida (Smith, 1994; Bertaux, 1976; Poirier et al., 1992; Pineau, & Le Grand, 1993) a um método de investigação (Dominicé, 1988), mas também de formação - *biografia formativa* (Nóvoa, 1988; Josso, 1992; Dominicé, 1990, 1996). Efectuaram-se cursos, nessa segunda vertente, o que implicou o domínio de procedimentos estipulados pela socióloga suíça Christine Josso, depois de formação prolongada, espaçada ao longo de vários meses, com trabalho individual independente: (1) por relato de episódios de vida na relação dual (narrador/narratário) e gravação áudio de diálogos; (2) por transcrição independente do relator/narrador do seu registo; (3) por análise presencial das narrações trocadas nos pares e no grande grupo (máximo de doze elementos) em formação; (4) por síntese de textos pela formadora, com base em metáforas (uma *vida-carrocel*) e associações por semelhança das narradoras a elementos figurativos (como a *fénix*), imagens poéticas (como a *força das águas*), filmes e outras produções textuais culturais (como *E la nave va* de Frederico Fellini).

O objectivo central da investigação, com a *Grounded Theory* (Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1990, 1994, 1997; Rennie et al., 1988; Henwood & Pidgeon, 1995; Zamith-Cruz, 1997, 2009, no prelo), para se utilizar a linguagem em contexto é procurarem-se regularidades (nas palavras das mulheres do grupo de estudo). Recriaram-se os seus textos escritos, concebidas *categorias centrais* (CCs), outras categorias (Cs) e sub-categorias (sub-Cs), relativas à mudança do *viver/narrar* e a contingências imponderáveis: educativas, familiares ou profissionais. Nessa última síntese, a formadora/investigadora concebe procedimentos de codificação/categorização para vidas contadas. Passam a elucidar-se os critérios para duas CCs: Com a CC #1 demarcou-se uma fase temporal – a infância - e, com a CC#2, cingiu-se a nossa finalidade de estudo: que aprendizagens tiveram valor existencial e não foram meras aquisições de conhecimento?

## 1. Objectivos

Que experiências formativas abalaram coerências identitárias – «quem sou eu?» Que valores e orientações de ajuda e educação foram propiciadas às docentes?

Tendo a criança que se foi no *horizonte* (CC #1) e a formação impactante (CC #2) por meta – a finalidade do estudo, analisaram-se textos e criaram-se categorias fixadas pelo tempo, partindo

de episódios narrados: (1) educação (in)formal; (2) tempo de escola básica; (3) experiências formativas avançadas – (hetero)formação.

Por se iniciar uma análise estrutural de categorias presentes no discurso (texto ou narrativa), o modelo de *Grounded Theory* contrasta com o Método de investigação em Histórias de Vida, que é dirigido à compreensão dos significados de textos, imagens e entrevistas/interacções (Tesch, 1990) - os sentidos para experiências comuns ou extraordinárias.

## **2. Metodologia de investigação *Grounded Theory***

Os dados empíricos, como se poderá observar, são sempre subjectivos e sujeitos a diferenças de análise, até mesmo para a ênfase dada a experiências de pico (valorizadas pelas docentes), que favorecem explorações de outros tempos e lugares no mundo, amplificando os significados da existência. O que é relevante hoje, amanhã deixa de o ser. Em conformidade com essa ambiguidade da realidade, o que os processos discursivos significam não é pois «evidente», dependendo de predisposição e de interpretações. Essa é também uma aceção alternativa à concepção de *sujeitos* em investigações experimentais, de *respondentes* a questionários ou de *informantes* de outras culturas.

A partir dessas posições fenomenológico-existenciais assumidas por Garfinkel (1967) na investigação qualitativa - Etnometodologia, mas também por Glaser e Strauss (1967), na *Grounded Theory*, há flexibilidade a práticas de trabalho em colaboração e interactivas, nos contextos locais e heterogéneos. O acesso a ocorrências nas "histórias"/narrativas pressupõe, então, que a investigadora tivesse "colocado entre parêntesis" o que sabe (ou julgue saber), procurasse compreender o que ficou registado nos textos, com empatia, imaginação e rigor (três termos frequentes nos criadores do método), para reflectirmos assunções implícitas na partilha/negociação de significados e codificação subsequente.

Na *Grounded Theory*, a concepção de *amostragem teórica* (não de pessoas, mas de conceitos) é central para Janesick (1994, p. 218), fornecendo ganhos: *comparações constantes* de extractos de textos, ao longo da recolha de dados, análise e síntese; orientação para *aquisição de confiança nas categorias* concebidas, na medida em que elas *emergem dos dados* e são, *selectivamente*, reformuladas. Efectuou-se, portanto, uma amostragem de *fenómenos* (incidentes, contingências e actividades das docentes), por comparações entre duas ou várias das amostras de incidentes, contingências, actividades das docentes. O método permite a comparação de fenómenos interpessoais e sociais e foi introduzido na psicologia por David Rennie (et al, 1988), de acordo com procedimentos indutivos e dedutivos muito sistematizados.

## 2.1. Grupo de estudo

Mulheres de meia-idade foram escolhidas, a partir de crenças e valores humanos assumidos para domínios a que se dedicaram na vida: educar crianças, jovens e/ou adultos. O grupo de estudo é constituído por professoras, quase todas nascidas nos primeiros cinquenta anos do século XX.

Aceitando ser feita recriação dos oito longos textos (sempre com mais de 20 folhas A4), com a finalidade de investigação, oito formandas passam a ser identificadas: A., nascida em 1933, enfermeira, formadora em Escola Superior de Enfermagem – Ensino Superior Politécnico (ESE-ESP); B., nascida em 1943, enfermeira, formadora em ESE-ESP; C., nascida em 1942, licenciada em Direito, jurista e formadora em ESE-ESP; D., nascida em 1951, enfermeira e formadora em ESE-ESP; E., nascida em 1932, arquitecta, psicoterapeuta de crianças e formadora em Ensino Superior Universitário; F., nascida em 1950, auxiliar social e socióloga, formadora do Ministério da Segurança Social e do Trabalho - Instituto de Emprego e Formação Profissional; G., nascida em 1955, enfermeira e docente em ESE-ESP; H., nascida em 1937, educadora de infância, docente em Escola Superior de Educação – Ensino Superior Politécnico.

## 2.2. Procedimentos técnicos da *Grounded Theory*

Uma Investigação Narrativa é todo o estudo que, globalmente, utilize ou análise materiais verbais, orais ou escritos e visuais na forma de narrativas (Cortazzi, 1993). Com essa intenção de interpretação, destacaram-se nos materiais escritos/dados certas *ocorrências*, ou seja, emoções, percepções, recordações, desejos, fantasias ou pensamentos relativos a prática profissional, entre outros motivos.

O que é explorado adiante, com palavras (em itálico) e mais extensas expressões verbais das narradoras (entre parênteses) corresponde ao que no método *Grounded Theory* é valorizado: ter-se por base o texto, não as palavras da intérprete mas da narradora (categorias *in vivo*). Essa é uma metateoria (nos pressupostos, teoria e método) para dados qualitativos (sem excluir dados quantitativa) que, como se disse, proporciona a construção de categorias/códigos *a posteriori*, segundo três técnicas sistemáticas: *codificação aberta*, *codificação axial* e *codificação selectiva*. No primeiro procedimento (aberto) trata-se de *quebrar*, examinar, comparar, criar conceitos e *categorizar* os dados, com vista à proliferação de códigos dos dados (textos, entrevistas, documentos). As técnicas sugeridas para a realização da análise/codificação aberta enunciam-se: (1) *questionamento* – o «perguntar» sobre dados; (2) *análise de palavras, frases e parágrafos*; (3) quatro *técnicas para comparações*: *flip-flop - vaivém*, *bandeira vermelha - tabus*, *comparação de fenómenos proximais* e *comparação de fenómenos distais* (Strauss & Corbin, 1990, pp. 84-88, 90-93; Zamith-Cruz, 1997).

*Questionar os dados* implicou o levantamento de questões gerais, nomeadamente na selecção do grupo de estudo. Por sua vez, a *análise de palavras, frases e parágrafos*, na primeira página dos textos, permitiu a construção da categoria central suprarreferida – CC #1 - percursos decisivos de formação – *infância*. Com base em extractos de textos, deu-se um título, sintetizador temático. Acresce ter sido com a *técnica para comparações de vaivém* em mente, que se releeram todos os texto para os compararmos, sendo quase sempre a infância o ponto de partida (com excepção do texto da D.). Importa acentuar não se ter iludido o tabu da educação (*técnica para comparações de bandeira vermelha*), quando se exponham episódios de Jardim de Infância ou ensino básico. Pode ser dado um exemplo: Em 1960, o Jardim de Infância era o *depósito de meninos* para a G., que entrou somente aos 5 anos – estava *presa num sítio horrível...* Um *fenómeno proximal* ilustra-se também: para além da observação sobre a escola pela G., a A. (n. 1933) foi para escola em 1939 e escreveu ter-se então *sentido algo infeliz*. Como para outras ocorrências, um *fenómeno distal* é contrastante nos opostos salientados: Depois dos anos risonhos de *partilha* no Jardim de Infância, a A. viu-se *infeliz* no ensino básico. Um outro *fenómeno distal*, nem sempre encontrado, é a detecção de vidas contadas como se fossem sentidas «bem» articuladas como em A. e em C., para quem a socialização foi tida como muito rica. Por contraste, há outras vidas relidas com *flashes/interrupções* e desejo de os limar:

«Tenho a sensação que escrevi uma história sem pés nem cabeça, um rosário de *flashes* e sinto necessidade de acrescentar umas ‘coisas soltas’ que são, contudo, essenciais para mim e sustentam o meu percurso... As pessoas... Os sítios... Acreditar... A crença em algo que me transcende e que torna possível a vida e a morte ganharem sentido».

As comparações são adiante retomadas na análise e síntese de textos.

A codificação axial, o segundo grande modelo de trabalho, exposto no ponto 5, relativo a formação impactante ao longo da vida - CC #2, implicou «a análise rigorosa em torno de uma categoria de cada vez... um conhecimento cumulativo das relações entre uma categoria e outras categorias e sub-categorias» (Strauss & Corbin, 1990, p. 96). De acordo com Anselm Strauss e Juliette Corbin (1990, pp. 96-115), por codificação axial, estabelecem-se também *conexões entre categorias* e descortina-se um *paradigma* que estipule relações entre os elementos dum *fenómeno/episódio* de formação impactante – um *crescimento*, uma categoria nas palavras da G.. O modelo paradigmático integra, portanto, elementos narrativos antecedentes e consequentes de acções/interacções – a emergência do fenómeno em contexto, para além das *estratégias de acção interactiva* e *condições estruturais e intervenientes* que constroem ou facilitam os incidentes.

Na investigação em curso ainda não coligimos dados que permitam dar suporte ao procedimento mais abstracto e estrutural, integrado e complexo: a codificação selectiva, o que para Strauss (1987,

p. 33) ocorre quando «a análise delimita a codificação, somente para códigos/categorias que se relacionam com os ‘códigos centrais’, por formas excepcionais como as usadas numa teoria parcimoniosa.» No entanto, já nesta 1ª fase do estudo, é adequado retomar adiante uma *linha-da-história* (Strauss & Corbin, 1990, p. 116) - o fenómeno central em estudo, porque estar-se-á apto a esclarecer o conceito apresentado: «Mas esta história da profissional vem a propósito de quê?» (p. 119). No caso do fenómeno de *crescimento*, a G. *parou para pensar...* Faltar-nos-á perguntar: Pensar em quê? Que outras temáticas se lhe ligam? O casamento da G. e a educação dos seus filhos.

Outra forma ainda de questionar dados: Quais são as conexões entre as categorias centrais do estudo com as *vidas cruzadas*?

### **3. Análise de textos e síntese de códigos – escola básica e transição vocacional**

Nos tempos de escola básica, expõe-se o que foi escrito, pondo termo a época dita de exploração pela africana B. (n. 1943), nascida de mãe angolana e pai português, tema de excepção para a D., que pouco escreveu sobre fases de vida anteriores a casamento com mais de 20 anos.

Utilizar-se-á a ordem alfabética numa primeira apresentação das narradoras, para o tema de iniciação escolar, o mesmo acontecendo quando seja feita uma síntese das opções vocacionais das oito exploradoras-excepção.

Durante os dois primeiros anos de escolaridade, a A. (n. 1933) teve que pedir repetidas vezes à mãe para que a tirasse do colégio particular, onde a orientação religiosa a tornaria *infeliz*, devido a regras impostas: «A primeira coisa ao entrar às 9 horas era rezar, na capela, ao acabar a manhã, rezava-se, ao entrar depois do almoço nova oração e às 4 e meia não se saía, sem agradecer ao Senhor a passagem de mais um dia.» Na 3ª classe e na 4ª classe encontrou as meninas da sua rua (amizades nunca mais abandonadas) e teve então *boas recordações*: o casal de professores, marido e mulher, «estimulavam-nos muito, sentia-se que gostavam do seu trabalho o que, penso eu hoje, deve ter ajudado a nossa formação (...) fazíamos pequenos concursos, trabalhos em conjunto e convivíamos com os alunos mais velhos». Foi quando ocorreu o divórcio e o pai partiu para Moçambique, mas nem sentiu *desgosto com a separação*, atribuindo o significado de ser *diferente* das outras crianças. Era muito raro o seu caso. Mas em outro lugar do texto acrescentaria que «atrás dessa atitude de compreensão, estava um desgosto grande e muita tristeza».

Pensando nas prescrições para Histórias de Vida, em que é valorizada a singularidade na investigação psicobiográfica, pegámos em outros factos e ficções únicos numa vida ímpar: Naquelas férias grandes, quando tinha 6-7 anos, a B. (n. 1943) fez a sua segunda viagem de Angola ao Porto, terra de origem do pai e onde vivia a avó paterna, em companhia da mãe

angolana. Foi então aquela estranha avó paterna a ler-lhe *trechos da Bíblia* que comentava, antes de beber o chá com bolachinhas, na hora de deitar: O que importa acentuar é ter sido o *questionamento das certezas adquiridas* então aprendido, para não mais se esquecer – pode-se duvidar... Portanto, a B. aprendeu a ser *crítica* mesmo antes de entrar na escola (*menos crítica*), que era dentro da casa da professora, na pequena vila africana: «readquiri a liberdade de movimentos que perdera parcialmente [no Porto]». Fora do centro, a excursão de quilómetros a pé até à escola *possibilitava várias explorações*. O que mudou por abandono dessa primeira professora que casou, foi obnubilado: «[Ela] consentia que subíssemos às grandes amoreiras que tombavam sobre o telhado e recordo-a muito calma e doce, magra e loira; deveria ter pouco mais de vinte anos. A escola nesse ano foi um prazer.» Recorda, então, aspectos psicológicos e físicos da docente e o tempo de recreio. Paralelamente à escola, era o pai que lhe comprava livros de banda desenhada infantil e consigo (em companhia do irmão) via filmes de desenhos animados, mas sem que os comentasse. Inquestionável, ele nunca se *justificaria* por quaisquer *decisões* tomadas ou *opiniões* pessoais, como era comum na avó paterna do Porto.

A C. (n. 1942) terá tido distintos modelos femininos e masculinos, quando frequentou uma escola *sub-urbana* do Porto e percebeu diferenças sociais notáveis. Segundo escreveu, teria colegas (somente meninas), que «cheiravam a peixe ou tinham pais alcoólicos.» Ainda que, contrastante, usasse «tranças bem apertadas, vestidos limpos e merendas esmeradas», queria *solidarizar-se* com as outras, a maioria. Certo dia a professora ter-lhe-á mandado o recado para casa - «a menina lê demais (até «A República») e faz redacções sobre o Estado Novo [1926-1974, ininterrupto regime de ditadura], que lhe podem valer uma reprovação na 4ª classe». Em outro dia (de crise), a docente contou a *parábola dos talentos* (perdidos), quando ela não fez os *deveres/trabalhos de casa*. Admoestava-a (de forma indirecta) por ser uma aluna brilhante, desperdiçando o seu potencial por esforço mínimo no estudo, entendida conveniente.

Como o pai foi educado em Inglaterra, a D. (n. 1951) frequentou o *Queen Elizabeth School*, colégio lisboeta com ensino bilingue, fundado em 1935, de onde saiu para estudar no ensino público com professora *meiga e compreensiva*. Não haveria dinheiro para o colégio e a irmã, deficiente auditiva, exigia cuidados maiores. Entretanto desempregado, o pai deixou a casa dos avós paternos, onde ela viveu com dois irmãos, avós e mãe pianista. Naquela situação de divórcio e mudança, somente o avô materno a *punha a estender as mãos*, mesmo antes de ele pegar na régua. Ela *não chorava* à frente dele, um coronel reformado. A mãe somente diria, na circunstância agreste - «Mas porque é que fazes isso? Não faças!» Aceitar sem questionar a agressividade do senhor coronel?

Por seu lado, a E. (n. 1932) contou a ânsia de ficar com a mãe, sem ir à escola: «... já sei tudo! Já sei tudo!» - gritaria dando voltas à mesa para não ser apanhada. Chorava, antes de entrar na

sala de aula e, se tinha dúvidas sobre os trabalhos escolares, a mãe ajudava-a: «... a mãe sabe? A mãe sabe?» A mãe teria o condão de saber tudo? A frequentar a 1ª classe da escola pública [em 1938], o professor da E. seria já observado como um *velho, baixo e de fato escuro*, que dizia, dia após dia: «meninos tirem as lousas [de ardósia para se escrever]...». Ela pensava no início ter deixado «em casa as loiças das bonecas», uma *confusão* – lousa e loiça... Depois, aos 8 anos, a futura arquitecta passou a ter uma senhora professora que a mandava desenhar no caderno diário (visualizado ao pormenor), «hoje uma caravela, amanhã uma maçã...», o que lhe causava *uma hora de sofrimento*. Em Luanda, os barcos eram «canoas dos pescadores negros, com a longa vara que fincavam no fundo da água para as fazerem andar e os navios eram aos andares, nos portos» E com goiabas, mangas, papaias, pitangas, pegaria ou comeria uma maçã? Na circunstância insólita, o que acontecia?

«A professora tirava-lhe o caderno, e como estava mal [desenhada a maçã], corrigia e pintava com as pastilhas de aquarela, amarelo de um lado e vermelho do outro (para ficar apetitosa como a maçã da bruxa da Branca de Neve), punha depois o caderno aberto em cima do quadro preto para os outros meninos verem como era – e, no fim, riscava sobre a maçã um enorme muito bom!»

Se a escola para crianças frequentada pela E. era um lugar *frio*, mas em África - Angola, a escola de formação para adultos foi «espaço competitivo, sem solidariedade, sem troca de saberes, entre os adultos». Por conseguinte, o empenho da E. na docência deveu-se a pensar nas crianças e adolescentes, o que entendeu como *ambíguo na repulsa e atracção* permanentes.

Filha de um factor dos Caminhos de Ferro Portugueses, no colégio privado de Moura, a futura socióloga F. (n. 1950) conviveu *com os filhos dos ricos, latifundiários*. Era tempo de *métodos pouco participativos* da professora, a *enérgica* Dona P. Acrescentaria com humor ter esta «uma forma peculiar de ensinar quando as coisas não corriam bem: atirava o que lhe estava à mão [a aluno/a]». Ilustrou-o com o facto cómico da senhora «ter atirado com o telefone à Geninha que tinha de apontar no mapa um país perto de Portugal [Espanha]. Estava tão nervosa que apontou a aldeia da Amareleja... [em Portugal, perto da sua casa, bem conhecida]».

A G. (n. 1955) entrou com 5 anos feitos no Jardim de Infância – como ficou dito, *presa num sítio horrível*, que etiquetou como *um sofrimento*, um *depósito de meninos*. Em 1960, ela ficaria lá já de noite, depois da partida dos colegas, *a chorar* até lhe *abrirem a porta: corria* para casa e a mãe *correria desesperadamente* atrás de si.

A H. (n. 1937) escreveu: «A minha infância foi muito marcada pela personalidade da minha mãe e do meu pai e pelas soltas brincadeiras nos sótãos e nos quintais, pelos afectos cúmplices dos criados, pelos rituais vividos na família e na terra.» Mas *somente se lembra de si*, deixados os pais a 150 km de Lisboa [em Alcanena], onde passou a frequentar o *Colégio das Irmãs - católico*, vivendo com a avó, feitos os 9 anos. Tinha consigo um irmão mais velho, aluno da



Faculdade de Direito, que frequentou escola primária local (tal como os outros dois rapazes), mas não comentou qualquer afeição por receber «lições em casa [na escola primária], onde se deslocavam os professores e integrando uma mini-turma de meninas do mesmo meio social». Apresentada a família como *da média burguesia* e sendo o *pai industrial*, ela era a *superprotegida*, a única menina, depois da morte precoce da irmã, quando a H. só tinha 2 anos. Sentiu-se outra vez *superprotegida*, quando voltou a estudar, mas na casa da avó (sem ir ao *Colégio das Irmãs*), aos 15 anos, por doença prolongada, ainda que aprendesse imenso nos cursos livres de português, filosofia, línguas estrangeiras...

Importou-nos sintetizar também relatos das adolescências, na transição para escolas profissionais - ensino técnico, quando somente uma narradora entrara no sistema universitário público. Acresce que a escola de internato, considerada pela D. «A *Rockefeller*», foi frequentada por quatro das oito participantes (depois todas nela docentes), o que propiciou outra avaliação de nível vocacional – o que foi recordado da *melhor escola de enfermagem*, para a elite das *filhas de gente de bem...*? Proporcionava mais rápida *independência económica* e liberdade familiar, admitidas estudantes sem habilitações para acesso a ensino superior. Encontraram «boa» recepção por professoras (a *simpatia*), *camaradagem* entre colegas (todas internas), nas instalações físicas *agradáveis* e *muito organizadas*. Era esperada qualidade de formação, mesmo que o curso fosse *violento*, *cansativo*, mas *interessante*. Adquirida *auto-confiança*, *cuidava-se dos que sofrem*, *fazendo-se coisas úteis a outros*, aprendia-se a *ouvir*, *entender necessidades* no diálogo com doentes. Mas a expectativa de emprego assegurado, com ordenado «bom», não era de excluir para a orientação tomada. A D. ainda quis ser hospedeira de bordo para viajar, cirurgiã para fazer o bem, economista ou licenciada em curso de línguas e a F. missionária. Mas a influência de mãe ou pai fez-se sentir nas escolhas para dois cursos: a A. fez licenciatura em História e a C. em Direito. Neste último caso - C., o curso *masculino* (por *método, forma e raciocínio*) foi a aposta de quem se viu como *teimosa e independente* – sair de casa para ir para Coimbra, sendo filha única e *boa aluna*. Com *costumes bem regradados*, ela adoptaria a defesa e formação de mulheres como missão na vida.

#### **4. Análise por comparação proximal: impacto da profissão de ajuda**

Fossem crianças, adolescentes ou adultos, a intenção profissional explícita foi a dedicação aos que sofressem ou fossem mais pobres, sem que as autoras dos textos soubessem da investigação posterior, em curso. Excluindo as docentes de enfermagem, a formação com F maiúsculo terá sido entendida na rica experiência profissional por relação humana.

Assim, em 1969, foi quando a F. (n. 1950) teve a sua estreia profissional na *Caritas Catholica/Caritas Internationalis* (depois de 1957) – organização humanitária católica, primeiro

em Trás-os-Montes e, depois, no Luxemburgo, abrindo o primeiro *Service Social Portugais* de acolhimento dos imigrantes. Chegou a escrever não se ter dado conta dos problemas serem *estruturais*, enquanto ela tivera um mero efeito de *gota de água*: telefonava a dar a notícia de uma morte em uma ou outra empresa e pedia ao patrão para que pagasse a transladação do corpo para Portugal, mas *alguns riam-se*, dizendo tratar-se de pretensão de país *subdesenvolvido*; visitava hospitais psiquiátricos e sanatórios, onde portugueses nunca falariam com ninguém, sem domínio de língua estrangeira. Dois anos passados, o seu chefe («um herói da resistência luxemburguesa e que lhe ensinou imenso da 2ª Guerra Mundial») impôs-lhe que telefonasse para a polícia, sempre que lhe aparecessem clandestinos, para serem mandados para Portugal e, na situação, ela respondeu-lhe ser necessário, primeiro, «mudar o nome da placa do serviço e, em vez de ‘Service Social Portugais’, teria que pôr ‘Gestapo Portugaise’».

Voltou com a Revolução dos Cravos e seguiu-se o *Verão Quente* (1975), um tempo de protestos em Portugal, a partir do «Caso República», do diferendo religioso e tensão política crescente. Pela manhã, a F. ia ao *centro* das cooperativas, antes de rumar ao campo com outros técnicos. Reunia-se com trabalhadores agrícolas, durante o almoço e depois do jantar, nas aldeias do sul para «esclarecimento» - aprofundava-se o modelo cooperativo. Ter-lhe-á *parecido um sonho* - «...eu estar ali a dizer: ‘a terra a quem a trabalha’!» Em 1976, com duas *companheiras*, realizou um filme sobre a reforma agrária no Alentejo (segundo-se outro, em que os trabalhadores se viam a ver o filme), por subsídio da Direcção Geral de Educação Permanente – Ministério da Educação. Um dos filmes chamou-se «A Luta do Povo», sendo «preciso levantar com as galinhas para já termos a câmara ligada, no meio da aldeia, quando eles se começavam a levantar...». No Festival de Oberhausen – Alemanha, ganhou não um, mas dois prémios - uma *fortuna em marcos*. Foram utilizados na Cooperativa de Cinema Grupo Zero, que também projectava filmes aos fins-de-semana, no Alentejo: «Tínhamos que ir carregadas de geradores de estabilizadores e, sempre, com várias lâmpadas para a máquina de projectar».

Foca-se a seguir a sua exemplar relação a um dos muitos emigrantes. Ao senhor Q. a F. prestou serviços inimagináveis, depois de ele ter-lhe dito algo que muito a tocou - «...gostava de aprender coisas novas...». Foi quando começou a trabalhar, em 1969, com 19 anos. A F. era auxiliar social e leccionava nos primeiros cursos de preparação para emigrantes, antes de partirem para a Alemanha. Explicava-lhes «legislação sobre Segurança Social, higiene e segurança no trabalho, como escrever uma carta, etc.» Deslocou-se, portanto, para Trás-os-Montes - Vila Pouca de Aguiar, terra do senhor Q..

Numa noite de formação, ele *apareceu-lhe* - «amarrotava a boina, olhava para o chão e pedia à ‘senhora’ para frequentar a escola...». Embora achasse não ter já idade para emigrar, «mas sempre ia aprendendo alguma coisa...».

O senhor Q. vivia com dez filhos e a mulher em *casa de pedra, quase a cair*. Ela «nunca tinha visto alguém a viver tão miseravelmente» e ficou com o nome dele e a morada, pensando que «ele tinha que ter direito a algo mais que uma caverna».

Certo dia, já no *Service Social Portugais* - Luxemburgo, perguntou «se não podia fazer uma ‘carta de chamada’». Disseram-me que “sim” e arranjou emprego para o senhor Q. na construção civil, para ele ir legalmente, sem ter que passar por duro trabalho agrícola.

Foi buscá-lo ao comboio e ele trazia-lhe de prenda, *debaixo do braço, uma boneca espanhola enorme*. Chegava «com a com a barba por fazer e cansado da viagem, mas quase que queria ir logo directo para o trabalho.»

Mais tarde, a sua condição foi *uma dor de cabeça* nas *Allocations Familiales*: Os impressos não estavam preparados para serem registados onze filhos, quando ele começou a pensar levar a família que crescia. Receberia *uma pequena fortuna* de abonos de família.

Seguiu-se a procura de uma casa pela F. e pelo senhor Q., durante vários Domingos, em que ela «se engasgava, cada vez que tinha que dizer quantas crianças eram (penso mesmo que sempre cortava uma ou duas)». «Arregalavam os olhos e diziam: ‘Nein, nein!’». O senhor Q. esmorecia, mas encontraram vivenda. Faltaria arranjar-lhe mobílias, o que ela conseguiu de um amigo luxemburguês. No regresso de férias de Verão, ela não pôde assistir à «chegada da família e ao assombro das crianças por viverem ali» - um palácio!

Passa-se a explorar o impacto de outra profissão de ajuda. Nascida em 1937, a H. aderiu ao Noelismo (chegando a presidente diocesana de *noelistas* - de «Noël», o Mistério da Encarnação) na adolescência e, já educadora de infância, foi docente de ensino básico em «O Beiral» (colégio católico, fundado há 63 anos) e em «O Ninho» (casa de acolhimento de mulheres prostitutas, fundada em 1967, depois de ser criado em França por um padre, em 1932), mas também docente de disciplina de Religião e Moral, nas instituições escolares de Lisboa e de Almada.

Por conseguinte, no *contexto sócio-político português* – anos sessenta, foi com jovens católicos que a H. aprendeu a *consciencialização*, para depois colocar questões *de fundo*, no interior das estruturas religiosas, como o fez no grupo *cristãos progressistas* - Cristãos para o Socialismo. Foi presa e torturada na prisão de Caxias - Lisboa, após os *incidentes da Capela do Rato* (1973), que levaram à detenção de 70 católicos, que faziam vigília e greve da fome, por apoiarem a *justa luta* dos povos das colónias portuguesas e serem contra a guerra colonial.

Depois de Outubro de 1974, a H. criou até um *escândalo* entre vários, no semi-internato para 500 crianças e jovens - Casa Pia de Lisboa, quando abandonou, dois anos depois, função dirigente. Antes preferia integrar o corpo pedagógico do Jardim de Infância, na medida em que todo o pessoal teria que melhor «repensar os objectivos da pedagogia e as práticas mais

concretas»: a educação mantinha-se *repressiva e desadequada*. Passava a *innovar* e a «*actualizar-se*», mas sozinha na sala de aula.

Foi na Escola Superior de Educação, que mais tarde fez licenciatura e mestrado, embora não encontrasse *entusiasmo* nos professores do meio académico, comparável à partilhada com estudantes.

### **5. Técnica de codificação axial: Formação impactante ao longo da vida**

Nem sempre a formação é considerada de valor formativo ou existencial, mas somente aprendizagem ou aquisição de conhecimento, entre outras finalidades de carreira.

Com a técnica de codificação aberta, por comparação *distal*, compararam-se o que a E. adiante escreveu, com o que a G. manifestou ter aprendido, em 1982: no Projecto Intervenção Sociopedagógica de Formadores «aprendi relações de poder, estatutos, manipulações, concessões, oportunismos, invejas, profissionalismo, superficialidade, rigor científico e falta de ética» e *um pouco de pedagogia*... De forma oposta, o relato da G. retrata uma formação impactante mais «positiva»: «A partir *deste* momento [formação], tudo passou a ter outro sentido...» Essas foram palavras escritas, antes de um extracto de texto ser sistematizado no paradigma - *momento de crescimento*, atrás enunciado com CC #2 – formação impactante.

Por técnica de análise axial, o fenómeno - parar para pensar é sequencialmente equacionado: (1) condições causais - após 7 anos de trabalho na Escola de Enfermagem, em 1987-1989, a G. foi obrigada a realizar especialização - Saúde Mental e Psiquiátrica; (2) fenómeno - «pela primeira vez, paro para pensar...»; (3) contexto – formação, fora do local de trabalho; (4) estratégias de acção interactiva - «sinto-me [por outros, colegas e formador] muito posta em causa...»; (5) condições estruturais (e intervenientes) que constroem ou facilitam os incidentes - «coincide com uma crise que abala o meu casamento...»; e (6) consequências das acções/interacções - «pensar sobre mim, provoca-me uma certa inquietação, um mal-estar que se corporiza... e vejo-me muito preocupada com os meninos [dois filhos]... e a actuar de maneira que os outros encontros [com marido] fossem encontros de pais e não de marido e mulher... aceitei que muitas vezes sou prepotente e estou pouco atenta aos outros.»

### **6. Conclusões e discussão final**

De acordo com objectivos de formação em Histórias de Vida, pensa-se que concepções identitárias (valores, concepções de poder e sentidos da realidade) são alteradas, mas sujeitas a desenvolvimento acrescido mediante acção/interacção e reflexão, individual e em grupo. A experiência de escrita, diluída ao longo de formação presencial e prolongada no tempo é impactante. Enquanto profissionais de ajuda, educação e formação (entre outras carreiras),

mudamos tanto mais as práticas, quanto for o entendimento da relação humana e o empenho sério docente, adaptado a contextos diferenciados.

A *Grounded Theory* foi o método de investigação escolhido para se analisar que percursos de formação *me* foram importantes ou decisivos? Essa foi a única instrução para escrita. Percursos são trajectórias em que seja dado relevo a passagem por lugares. Para a interveniente, anotada com a letra C., tratou-se de esclarecer os seus espaços de vida (mais do que com quem viveu, o que viveu), o que contrasta com os que assentam outro foco - auto-dizerem-se nas interacções. Uns olham a lugares, outros a tempos de relação.

Voltar assim atrás no tempo é uma manobra leve (ou pesada), quando se julgue *ir já na frente* por escrita, por satisfação (ou *escolho*) na vida. Ir já na frente pode reverter do conhecimento das *raízes*? Da acção iniludível de ajuda?

Somente a D. foi capaz de se dizer *condicionada* por factores extrínsecos, como quando o pai deixou de viver consigo em casa do avô materno, coronel reformado (*extremamente autoritário e rígido*, um *patriarca*) ou como quando a mãe não tenha *cortado o cordão umbilical* com ele.

Realça-se o impacto relacional. Na profissão de educadora de infância, a H. entendeu-a na predisposição para agir – a *atitude*, presente em quaisquer circunstâncias, segundo atributos de *criatividade, sensibilidade, sentido estético e estilo pessoal*, preferencialmente. Também a E. privilegiou a aquisição de conhecimento sobre o ser humano – (auto-)conhecimento, mais fluido do que a aquisição de conhecimento formal.

Sintetizando, em seguida, a formação pessoal, mas com F maiúsculo, diga-se que a A. viveu a mudança no Curso de História da Faculdade de Letras de Lisboa, antecedido por frequência de Filosofia (1962-1975), sem esquecer formação na grupo-análise. A experiência de formação no Curso de Sociologia em Vincennes – França foi outro cumular de experiências pela F., em 1970, equiparável na relação a colegas e professores. A B. teve antes regozijo por assumir funções directivas na Escola Superior de Enfermagem. Por seu lado, a C. manifestou mais ser no quotidiano, formando outras, o seu lugar de eleição.

Mas também «a partir daquele momento [de formação], tudo passou a ter outro sentido»? Quando a G. começou a pensar na sua vida privada, parara o trabalho docente.

E a escola, o que contribui para o que se fez com o que outros de nós fizeram? A D. especializou-se na Saúde Materna e Obstetrícia e a G., em 1987-1989, na Saúde Mental e Psiquiátrica, o que as fez dizerem-se profissionais competentes.

## Referências

- Abrahão, M. (2004) (Org.). *A aventura (auto)biográfica: Teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Barbosa, R. (2003) (Org.). *Formação de educadores: Desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris: Cordes.
- Catani, D. (2003). Lembrar, narrar, escrever: Memória e autobiografia em história da educação e em processo de formação. In R. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: Desafios e perspectivas* (pp. 119-130). São Paulo: Editora UNESP.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative Analysis*. London: The Falmer Press.
- Dominicé, P. (1988). A biografia educativa: Instrumento de investigação para a educação de adultos. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 51-61). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Editions Harmattan.
- Dominicé, P. (1996). Enjeux de la pratique dès histoires de vie comme méthode de recherche-formation dans la formation des formateurs. In D. Desmarais et J. Pilon (Orgs.), *Pratiques des histoires de vie : Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. Paris: Editions Harmattan.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. N.J.: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Genovesi, G. (2002). La escuela como narratividad. In A. Benito y J. Díaz, *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 245-263). Valencia: Tirant.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Adine.
- Henwood, K. & Pidgeon, N. (1995). Grounded theory and psychological research. *The Psychologist*, 8, 3, March 1995, 115-118.
- Janesick, V. (1994). The dance of qualitative research design. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 209-219). London: Sage.
- Josso, Ch. (1988). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 37-50). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Josso, Ch. (1991). *Cheminer ver soi*. Tese de Doutoramento. Suisse: L'Age d'Homme.
- Josso, Ch. (1992). "Consignes pour le questionnement des recits". Curso de Formação de docentes da Escola e Enfermagem de Francisco Gentil Martins - Lisboa.

- Nóvoa, A. (1988). A formação tem que passar por aqui: As histórias de vida no Projecto Prolasus. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 107-130). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Perec, G. (1975). *W ou le souvenir de l'enfance*. Paris: Denöel.
- Pineau, G. & Le Grand, J. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Paybaut, P. (1995). *Histórias de vida*. Oeiras: Celta.
- Rennie, D., Phillips, J., & Quartaro, G. (1988). Grounded theory: A promising approach to conceptualization in psychology?. *Canadian Psychology*, 29, 2, 139-150.
- Saramago, J. (1984). *O ano da morte de Ricardo Reis*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Smith, L. M. (1994). Biographical method. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 286-305). London: Sage.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 273-283). London: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1997). (Eds.). *Grounded Theory in practice*. London: Sage.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types & software tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Zamith-Cruz, J. (1997). *Trajectórias Criativas: O Desenvolvimento Humano na Perspectiva da Psicologia Narrativa*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Zamith-Cruz, J. (2009, no prelo). Método de *Grounded Theory* aplicado à escuta ética de professoras na meia-idade. Comunicação apresentada no *X Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação*, realizado em Bragança, em 30 de Abril e em 1 e 2 de Maio de 2009.