

Etnografia da Educação

Carlos Nogueira Fino

(Org.)

Nota de Apresentação

A etnografia da educação é a prática etnográfica dos professores investigadores e dos investigadores que interpretam os fenómenos educativos pela lente de uma teoria explícita da educação, mediante imersão nas culturas dos praticantes da educação, sejam essas culturas escolares ou não. É uma prática que acontece por dentro dos fenómenos educativos, que fala do seu interior, na voz dos seus participantes. Não se trata, portanto, de um convite ao olhar de fora para dentro dos fenómenos educativos, muito menos de uma abertura a interpretações fundadas no senso comum.

Por outras palavras, a etnografia da educação é uma etnografia específica, entendida como utensílio metodológico, cuja fundamentação epistemológica é a que lhe é conferida pelas suas principais referências, como Lapassade, por exemplo, mas que carece do quadro conceptual das ciências da educação para a devida compreensão e interpretação da informação que recolhe.

Este livro reúne os textos das quatro conferências principais, seguidas de oito comunicações apresentadas no VI Colóquio CIE-UMa, convocado para debater Etnografia da Educação.

Carlos Nogueira Fino

Sumário

COMPLEJIDAD E INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA: EN BUSCA DE UN MITO PERDIDO (FERNANDO SABIRÓN-SIERRA)	6
LOS TIEMPOS.....	8
LOS HITOS	12
EL MITO	22
CURRÍCULO E ETNOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO (JESUS MARIA SOUSA)	27
INTRODUÇÃO.....	27
PRIMEIRO ACTO: O CURRÍCULO	28
SEGUNDO ACTO: A ETNOGRAFIA DA EDUCAÇÃO.....	31
TERCEIRO ACTO: A PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
FRACTAIS – ETNOPESQUISA IMPLICADA/ETNOGRAFIA CRÍTICA: RESSONÂNCIAS NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO (ROBERTO SIDNEI MACEDO).....	40
CONHECIMENTO E FORMAÇÃO: MAS... QUE CONHECIMENTO?.....	40
A UNIVERSIDADE COMO UM CONTEXTO HEURÍSTICO E FORMATIVO SOCIALMENTE AFIRMATIVO.....	47
A FORMAÇÃO DO ETNOPESQUISADOR IMPLICADO AOS MOVIMENTOS SOCIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, ETNOGRAFIA, DISTANCIAMENTO (CARLOS NOGUEIRA FINO)...	52
1. IMPLICAÇÃO.	52
2. ETNOGRAFIA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	54
3. O QUE FAZEMOS É MESMO ETNOGRAFIA?	57
3.1 PERGUNTA A) SERÁ QUE TODOS OS INVESTIGADORES REALIZARAM MESMO UMA INVESTIGAÇÃO ETNOGRÁFICA?.....	58
3.2 PERGUNTA B) SERÁ QUE EXISTE TANTA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA POR AÍ DISPERSA, QUE DÊ PARA ALIMENTAR TANTAS INVESTIGAÇÕES?	60
3.3 PERGUNTA C) O QUE É QUE OS VÁRIOS INVESTIGADORES ACREDITAM SER INOVAÇÃO PEDAGÓGICA?...	62
4. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, ETNOGRAFIA, DISTANCIAMENTO	63
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
PRÁTICAS ETNOGRÁFICAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS: POSSIBILIDADES E LIMITES (GILVANEIDE FERREIRA DO OLIVEIRA E MARIA DE FÁTIMA GOMES DA SILVA).....	65

INTRODUÇÃO.....	65
OS OBJETIVOS DO ESTUDO E A QUESTÃO DE PARTIDA	68
O PERCURSO METODOLÓGICO DESTE ESTUDO.....	68
SOBRE AS PRÁTICAS ETNOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS PRESENTES NESTA INVESTIGAÇÃO	69
RESULTADOS E DISCUSSÕES	70
CONCLUSÕES.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
A CONSTRUÇÃO DOS SABERES E HABILIDADES NECESSÁRIAS À ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR (ROBSON LUIZ DE FRANÇA).....	80
INTRODUÇÃO: O DEBATE SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	80
SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES.....	87
SABERES DOCENTES E INOVAÇÃO.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
SENSUS (LILIANA RODRIGUES)	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
O STRESS NA LIDERANÇA ESCOLAR: O CASO DE DOIS DIRECTORES BRASILEIROS – UMA ANÁLISE UTILIZANDO UMA TÉCNICA ETNOGRÁFICA EXPLORATÓRIA (ANTÓNIO V. BENTO E JOSÉ PAULO G. BRAZÃO).....	115
INTRODUÇÃO.....	115
REVISÃO DA LITERATURA.....	115
PROBLEMA	119
MÉTODO.....	119
RESULTADOS	121
CONCLUSÕES.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO NUMA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA: A INFLUÊNCIA DA LIDERANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR (DEOLINDA MENDONÇA E JESUS MARIA SOUSA)	129
INTRODUÇÃO.....	129
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	130
METODOLOGIA.....	134
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	140
A INTERNET COMO AUXILIAR NO ESTUDO, RELATO DE UMA INVESTIGAÇÃO ETNOGRÁFICA (FERNANDO CORREIA).....	143
DIZ-ME COMO ESTUDAS.....	144

CONCLUSÕES.....	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	152
O DIÁRIO ETNOGRÁFICO ELECTRÓNICO, UM INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO: TRÊS TESTEMUNHOS (PAULO BRAZÃO).....	154
INTRODUÇÃO.....	154
O DIÁRIO DE CAMPO, INSTRUMENTO DE PESQUISA, FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO.....	154
A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E O PAPEL DO OBSERVADOR	155
O DIÁRIO ETNOGRÁFICO ELECTRÓNICO E O REGISTO DOS DADOS	156
UTILIZANDO O DIÁRIO ETNOGRÁFICO ELECTRÓNICO: TRÊS TESTEMUNHOS	158
PARA FINALIZAR.....	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	163
O EDUCADOR AOS OLHOS DAS CRIANÇAS: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA (GUIDA MENDES, CONCEIÇÃO SOUSA E ANA FRANÇA).....	164
INTRODUÇÃO.....	164
A ETNOGRAFIA COMO MODO DE ENTENDER AS CRIANÇAS	165
PERCURSO METODOLÓGICO.....	166
INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	168
OLHANDO OS DESENHOS EM PORMENOR	170
ANÁLISE E CONCLUSÕES	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	177

Complejidad e investigación etnográfica: en busca de un mito perdido

Fernando Sabirón-Sierra, Universidad de Zaragoza, CIE-UMa

Es un placer y un honor ...

Los rituales académicos nos recomiendan dedicar un primer momento de la conferencia a agradecer la invitación del comité científico y loar la excelencia del coloquio. Pero hay ocasiones en las que el ritual nos supera porque la excelencia es un hecho demostrado. En nuestro caso, los cinco coloquios anteriores celebrados por el Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira han sido un éxito si atendemos a la difusión internacional de las publicaciones de las actas. La directora del CIE-UMa, la Prof.^a Dra. Jesus María Sousa conoce muy bien el prestigio internacional que, en el ámbito de la investigación etnográfica, tienen estos coloquios porque ella misma goza de un reconocimiento científico consagrado allá donde vaya. Dra. Sousa, es un honor intervenir.

Pero el ritual nos supera también porque el agradecimiento, aquí, se convierte en placer. Y es un placer intervenir en este VI Coloquio porque le puede la vivencia al saber, porque todas y cada una de las personas que estáis aquí presentes sois capaces de transmitir, más allá de vuestro entusiasmo por aprender, un cariño enorme más allá del afecto circunstancial. Sois incluso capaces de disculparme por ser todavía incapaz de exponer mi intervención en portugués, después de tantos años de convivencia. Disculpad, por favor, a este torpe español. Gracias.

El Prof. Dr. Carlos Nogueira Fino nos presentaba el tema del coloquio bajo dos referentes a retener: De una parte, una investigación etnográfica, desde el interior, práctica, emergente del interior cultural y de la voz de los participantes. Pero, a la vez, científica, no avalada por el sentido común, sino argumentada en un “saber científico”. Y sabe muy bien el Dr. Fino que coincidimos en esta preocupación: no por estar pegada a la cotidianidad de las personas, deja la investigación etnográfica de ser científica. Justo lo contrario. Sin embargo, El Dr. Fino y el conjunto del Comité Científico del Coloquio nos encuadraba la etnografía como utensilio metodológico, fundamentado epistemológicamente, pero que, y cito,

“carece de un cuadro conceptual para la debida comprensión e interpretación de la información que recoge”. Aquí está el quid, nuestra esencia del ser científico, dotarnos de un cuadro conceptual y metodológico que nos permita dar cuenta de nuestros resultados.

Mi intervención, se ciñe a esta segunda consideración metodológica del comité científico del Coloquio: En nuestro siglo XXI, disponemos de una fundamentación epistemológica suficiente (se hacía referencia a Georges Lapassade, pero no podemos obviar el paradigma de la Complejidad que, en el campo de la educación, tiene una insospechada todavía aplicación en los textos de Edgar Morin, y de nuestros más próximos impulsores Humberto Maturana o Francisco Varela, por citar tres ejemplos bajo el referente compartido con Paulo Freire sobre la emancipación de las personas); disponemos de una no menos suficiente implicación (y continúo en una misma línea con los estudiosos de la “déviance”, pero tampoco podemos aquí descartar el desarrollo del trabajo de campo desde los pioneros de la Escuela de Chicago hasta nuestras etnografías ibéricas e iberoamericanas). Pero, en nuestro siglo XXI, todavía carecemos de un desarrollo operativo del método que nos permita producir conocimiento específico en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación. Ésta es una de las cuestiones que, en nuestro grupo de investigación en la Universidad de Zaragoza, y en particular en las discusiones, apasionadas, con la Dra. Arraiz, que por dolorosas razones de la vida personal hoy no nos puede acompañar, nos ocupa y preocupa. Partiendo de esta sugerencia, metodología y científicidad, estructuraré la exposición, en tres partes:

a) Las dudas epistemológicas, las dudas tan epistemológicamente razonables que, pese a los avances, seguimos y seguiremos manteniendo. Por algo nos caracterizan. Dudas y contradicciones que reflejaré bajo Los Tiempos.

b) Los logros, los avances que, en los últimos años hemos alcanzado, tanto desde el ámbito anglosajón y el tratamiento cualitativo de los datos, como por la tradición francófona que mantiene el vigor sobre el sentido de nuestra investigación. Son Los Hitos.

c) Por último, me referiré a Los Mitos, y el mito, en particular, de una investigación etnográfica Compleja.

Mi natural pesimista me obliga, sin embargo, a cambiar el orden de exposición, empezando por la duda de los tiempos, por la intrínseca “insoportable levedad de (nuestro) ser (mortal)” frente a la babilónica pero perpetua noche de la ciencia ...

Las personas hablamos en lenguas comunes, pero no siempre queremos entendernos.

LOS TIEMPOS

¿Por qué lloramos al nacer?, ¿por qué llora un bebé cuando nace? Pues porque incluso los ángeles, desde bebés, toman conciencia al nacer de aquella “insoportable levedad del ser”, tomamos conciencia del comienzo del fin de nuestra vida ...

Es la disociación humana entre dos tiempos, el del saber y el del ser, entre el tiempo epistemológico y los tiempos cotidianos del tan cambiante como imprevisible día a día de nuestra existencia.

Y, sin embargo, la historia de nuestros saberes es la historia obsesiva de este desencuentro: pretendemos controlar, dominar, es decir “explicar” nuestros (tiempos) presentes” y “predecir” nuestro (tiempo) futuro, con saberes (científicos) siempre y necesariamente pasados.

Somos miedo. Nuestra historia humana, personal y colectiva, es una historia de miedos y es el miedo quien nos distingue del resto de las especies. Del miedo da cuenta nuestra imaginación en el arte y la literatura, nuestra esperanza en la religión; y en la última época la ciencia que da cuenta de la ilusión en una vida mejor y duradera. Nos interesa la ciencia, pero la epistemología etnográfica no desatiende el resto de las fuentes del conocimiento humano: es la contradictoria eternidad perentoria del tiempo epistemológico.

l) La acumulación del saber se remonta a nuestros orígenes cavernícolas, donde el hombre prehistórico daba cuenta de la magia de la representación al pintar en las paredes de las cuevas las escenas de caza en las que, consciente de su debilidad, salía airoso del lance. El arte rupestre puede ser interpretado como un acto de magia ante el miedo del hombre frente a una naturaleza que le desborda. Controlada la presa en la pintura, ésta será igualmente controlada en la caza. Es el mecanismo idéntico al que heredan las religiones. El poder por la representación en la pintura deja paso a la atribución del poder en un ser superior;

es decir, en un dios (o en Dios, o en cuantos dioses tenga a bien fragmentarse). Es la fe en un dios todopoderoso que todo lo puede. Los rituales y las creencias son comunes a una magia, pagana o religiosa, que nos protege de nuestros miedos. Las manifestaciones son innumerables. Basta con detenernos un momento, pensar, y apreciaremos cómo aún hoy mantenemos esta atávica asociación miedo-fe en nuestras vidas. En la historia del conocimiento, esta misma asociación se refleja en la secular asociación que hemos venido estableciendo entre el pensamiento en el ser (la Filosofía) y la reflexión en el estar (la Física) hasta bien entrado el siglo XVIII de nuestra era.

II) La creencia entra en crisis cuando se le opone la demostración, siendo éste el origen ortodoxo de nuestra ciencia moderna. Tras siglos de creencias en los milagros, llega el momento de la eclosión de la razón, la demostración. El científico es capaz de demostrar la causa y anticipar la consecuencia. Los saberes acumulados durante épocas por la observación y la intuición de unos genios, dejan paso a otros no menos ilustrados capaces de articular las explicaciones en torno a la disciplina experimental de referencia, la Física. Y la Química, y la Biología, todas y cada una de nuestras ciencias experimentales nos brindan el engranaje científico por excelencia: la manera de producir un nuevo conocimiento sobre la demostración de un saber anterior a través del experimento. Es el método científico y la consiguiente producción de saberes en torno a un ámbito de conocimiento disciplinar. Y en tanto no se demuestre lo contrario, en poco más de dos siglos, la humanidad ha sido capaz de alcanzar tal grado de aplicación del saber científico en técnicas y tecnologías que, en nuestros días, la ciencia-ficción se ve superada por las realidades científicas. En nuestra civilización, vencemos las enfermedades, nuestra esperanza de vida se dispara, controlamos el dolor, incluso encontramos explicación a nuestros sueños, y alcanzamos en la Luna algunas de nuestras deidades. Quizá no se trate del “mundo feliz”, pero bien se parece a una existencia acomodada, y todo gracias a la ciencia. Por fin, somos capaces de enfrentarnos a nuestros miedos, pues en la explicación científica de un fenómeno está el control, y en el control la prevención de la causa y la predicción de los efectos. Conocemos, demostramos, controlamos, dominamos, vencemos. Y el hombre reifica el mito de su historia: Deposita en la Ciencia su Fe; y la magia de las tecnologías nos inmortaliza(rá). Y el mito se torna en certeza pues la virtualidad, cual milagro, nos acerca a un dios

que nos despoja incluso de nuestras ancestrales limitaciones espacio-temporales. Y el mito se transfiere, de ciencia a verdad, de verdad a razón, de razón a sentido, de sentido a persona. Pero cuando la ciencia alcanza a la persona, estalla. Es, en dos siglos, el nacimiento, crecimiento y desarrollo, auge y apogeo, crisis y muerte de una nueva esperanza, la científica. Vuelve el pánico. Es el efecto 2000. Cuando la ciencia intenta explicarnos, a nosotras las personas, el “sistema”, sencillamente, se “cuelga”.

La historia de la ciencia, y en particular la visión historicista de la ciencia que nos propone Thomas S. Kuhn nos ilustra el bucle creencia (magia y religión) – demostración (cientifismo positivista) – crisis, sobre la evolución de una “preciencia” en “ciencia normal” que entra en “crisis” y emerge en “nueva ciencia” que a su vez, prevalecerá durante un tiempo en “ciencia normal” para volver a entrar en crisis y generar una nueva ciencia. Condenado bucle, que “paradigma” tras “paradigma”, bajo el poder de las “comunidades científicas” reinantes nos ha encallado en una discusión epistemológica viciada cuando intentamos entender el modelo de científicidad de nuestras ciencias sociales, per se, idéntico a las ciencias naturales, inconscientes e ignorantes al no ser capaces de discriminar, por el método científico, una piedra de una persona.

Y son precisamente nuestras “comunidades científicas”, las próximas a las ciencias sociales y, en particular, a una visión crítico-emancipadora del conocimiento a través de la educación, las que representan una nueva crisis epistemológica demostrando el “fin de la ciencia” en cuanto a explicaciones de los fenómenos físicos. Decíamos que la fe en la ciencia todopoderosa aliviaba nuestros miedos porque mejoraba nuestra vida física, pero al enfrentarse a la persona en su singularidad, nos aplica esquemas conductistas que tan solo explican la (re)-acción, pero no el sentido de la acción.

III) Y en los albores del siglo XXI emerge, de nuevo, la fe. La fe en una “nueva alianza” preconizaba el premio nobel de química Ilya Prigogine, son los “agujeros negros” filosofaban los físicos cuánticos. Es la Complejidad. Es la fe en la Complejidad que nos hace soñar con una nueva ciencia de las personas y las personas con su caos, la multirreferencialidad y la dimensión *trans*- que todo lo puede, trans-subjetiva y trans-disciplinar. Pero, ¿es la complejidad cuestión de fe?

Hasta la crisis de finales del siglo pasado, organizábamos científicamente nuestra existencia social y personal en dos tiempos. Bajo la égida de las dos lógicas verdaderas por científicas –“sistema” y “mundo de vida” habermasianos, en nuestro caso– organizábamos nuestra existencia en dos tiempos, el tiempo de los otros y el nuestro (figura 1). Era la disección en dos partes del ser humano: nuestra naturalizada pertenencia a un conjunto múltiple de sistemas bajo la razón instrumental que daba cuenta de nuestros roles en nuestra existencia con los Otros; de otra, nuestro mundo interior, nuestra esencia personal bajo nuestras acciones comunicativas; y en la bisectriz, la duda existencial de una tensión permanente entre el papel que nos correspondía representar en cada situación y la inclinación individual a ser dueños de nuestra propia existencia.

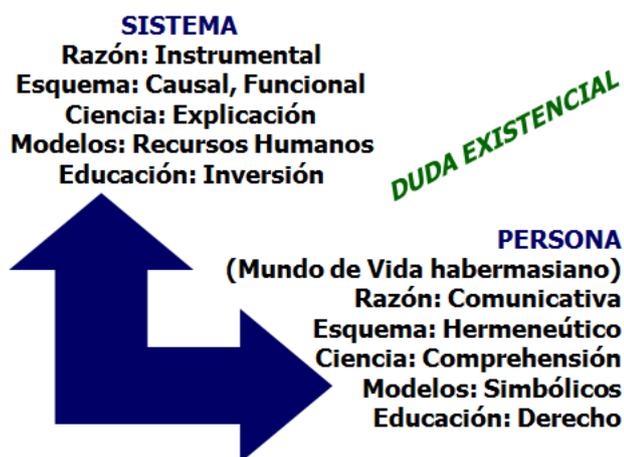


Figura 1: Las lógicas binarias (Sabirón, 2007).

Y así, nuestra existencia organizada se localizaba bajo dos coordenadas temporales: De una parte, el tiempo de la continuidad y la permanencia, el tiempo pasado, presente y futuro del sistema; de otra, un tiempo finito, un tiempo abocado al corto plazo, el de nuestra propia vida. El segundo tiempo –es decir, nuestra vida– mantenía sin embargo un sentido trascendente por su engarce con el primero. Desde la herencia de nuestros ancestros, incorporamos nuestras aportaciones a lo, que en un futuro nunca lejano, resultará la herencia de nuestros herederos. Es el sosiego de una verdad lineal que la ciencia nos explica. Es el orden natural establecido y asumido por la ciencia. Es la democratización por la ciencia: todos iguales ante el sistema, todos semejantes en su interior; todos

homogéneos en torno a la media, media y mediocre. Es el orden social, el statu quo; pero es también la paradoja de los tiempos científico-sociales que siempre nos narran el tiempo presente ... en pasado; al igual que en nuestra propia narrativa reificamos la realidad cuando nos la contamos, también en pasado.

*sabemos este ofício de voltar às águas,
más não o de esvair os olhos de silêncios*

(Carlos Nogueira Fino, *Contemplanção do Olhar*, 1992)

¿Somos dos, o tres?, ¿somos tú y yo, o nosotros?, y la poesía, y la filosofía, y la ciencia de nuevo, cuestiona nuestros miedos, nos plantea la duda. Nos deja perplejos cuando indaga en el cambio. Nuestras previsiones yerran. Nuestras seguridades se tambalean. Nuestra vida se prolonga, pero en una constante espiral del cambio de la que, en ocasiones, ni nosotros mismos nos reconocemos. ¿Qué provoca el cambio?, ¿qué orden regula nuestra existencia tan solo previsible en su final (la muerte) pero imprevisible en el proceso (la vida)?, ¿qué sentido tiene una plácida existencia regulada por el sosiego de una “verdad científica” en dos tiempos, bajo las dos lógicas de un sistema y de una persona, democratizadas las relaciones bajo el consenso de una “tensión” aparente? Cuando la Física fantasea primero, nos muestra y nos demuestra después la capacidad de interacción de un electrón, ¿acaso podemos seguir manteniendo nuestra simplicidad?, ¿acaso no atisbamos día a día nuestros “agujeros negros” llenos de perplejidad antes nuestros propios cambios por la interacción con los demás?, ¿qué hace la ciencia (y hacemos los científicos sociales y educativos) ante la persistente duda de nuestra “insoportable levedad (ahora cósmica) del ser”?

LOS HITOS

En los últimos 20 años, los logros de la ciencia, ocupada en las personas, han sido considerables. El impulso de la investigación etnográfica puede considerarse como uno de los indicadores evolutivos por excelencia. Ahora bien, ¿cuáles son?, ¿qué logros ha alcanzado la investigación etnográfica?, y lo que, a mi entender es más preocupante, ¿qué hay de avance específico de la investigación etnográfica, más allá de la investigación cualitativa? Centrémonos en estas cuestiones.

Podríamos resumir los logros de la ciencia en las últimas décadas en uno solo: el reconocimiento de la científicidad de la investigación más allá del método científico positivista, clásico y propio de las, en su momento, incipientes ciencias naturales; reconocimiento que, a su vez, se desglosa en tres niveles epistemológico, diseños, y metodologías para el tratamiento de los datos. La incorporación de la Complejidad al razonamiento científico supone el espaldarazo al desarrollo de la investigación en nuestro siglo, con resultados todavía, para nosotros, insospechados. Por el contrario, el acicate de un nuevo marco epistemológico –o una nueva “crisis” en términos historicistas kuhnianos, si se prefiere– sí han supuesto avances muy relevantes en la producción de conocimiento y saberes pertinentes a las ciencias sociales y de la educación. Ahondando en la cuestión me referiré a los tres niveles señalados:

a) La crisis epistemológica, el postmodernismo científico, o los consiguientes ensayos de reconstrucción a través de una genérica reconsideración de una lógica dual (sistémica y comunicativa, sistema y persona en los términos señalados en la figura 1), hacia la lógica del “tercio incluso”, nos ha permitido desarrollar nuevos diseños de investigación (figura 2). Y en primer término, quisiera señalar una cuestión que en ocasiones no se trata con el rigor suficiente. Me refiero a la importancia del diseño en un proceso de investigación. A mi entender, la diferencia entre una elucubración y una investigación rigurosa está –precisamente– en la pertinencia (es decir, en la elección del diseño adecuado al tema, naturaleza y finalidad de la investigación) y en el ajuste (es decir, la concreción del tipo general de diseño a la investigación concreta en términos operativos) del tipo de diseño. La cuestión es así decisiva en el desarrollo de la científicidad de la investigación científico-social y educativa.

<i>Modelos preferentes</i>	<i>Tipos de diseño</i>	<i>Finalidad operativa</i>	<i>Lógicas dominantes</i>	<i>Inteligibilidad privilegiada</i>	<i>Metodología preferente</i>
Experimental	– Experimentales Cuasi-experimentales – De caso único (N=1)	– Control – Manipulación – Aleatorización	Instrumental (medida)	Causal	Cuantitativa
Fácticos “ <i>ex post facto</i> ”	– Correlacionales – Evolutivos – Encuestación	Finalidad: – Descripción – Predicción – Explicación Temporalidad: – Retrospectiva – Longitudinal – Transversal	Instrumental (descripción)	Funcional Estructural	Cuantitativa
Evaluativos	(Subsidiarios de la evaluación)	– Pragmatismo	Instrumental	Funcional Estructural	Cuantitativa
Investigación – Acción	(Subsidiarios de la finalidad estratégica)	– de Eficacia – de Mejora – de Crítica	Instrumental Comunicativa Crítica	Estructural Hermeneútica Dialéctica	Cualitativa
Estudio de caso	– Observacionales – Discursivos	– Comprensión – Significados	Comunicativa	Acto Hermeneútica	Cualitativa
Etnográficos	– Culturalistas – Sociocríticos	– “Déviance” – Crítica y Mejora	Crítica	Dialéctica Pretensión de complejidad	Cualitativa

Figura 2: Los pluralidad en los diseños de investigación (Sabirón, 2007).

El recorrido parte de los diseños experimentales clásicos, en nuestro caso de imposible aplicación por obvias razones morales que se suavizan en los cuasi-experimentales, aun manteniendo la no pertinencia a nuestros fenómenos socio-educativos por la dificultad, cuando no la imposibilidad en el control de las variables. La democratización de nuestra civilización no fue ajena a la introducción, en el ámbito científico, del diseño sociológico por excelencia, el de encuestación, capaz de describir, bajo la efigie de la curva normal, nuestra vida “normalizada”. En un segundo nivel de estos diseños fácticos, los evolutivos que dieron origen incluso a un nuevo tipo fragmentado de la psicología, o los correlacionales que muestran nuestro anhelo por mantener el control de las variables en investigación. Más recientemente, los diseños evaluativos que, a través de movimientos economicistas del tipo excelencia y calidad, entroncados

en un reinterpretado pragmatismo, tienden a fundir la valoración de un dato con la función del sistema en el que se adscribe.

En nuestro caso, nos interesan, sin embargo, aquellos diseños que priman la consideración y la interpretación de la cualidad frente a la cantidad. Son, por orden de complejidad, los estudios de caso y los diseños netamente etnográficos. Los diseños de investigación-acción quedan a caballo entre los evaluativos o los estudios de caso, según la finalidad que se le confiera al estudio. En todo caso, aquí reside la riqueza de la aportación: en nuestros días, un diseño de estudio de caso, por ejemplo, goza de la misma credibilidad científica que un estudio –por seguir con el ejemplo– de encuestación. La influencia anglosajona en el desarrollo de estos ya reconocidos diseños es decisiva. Es la misma influencia que nos permite disponer de técnicas y estrategias propias para la obtención, organización, tratamiento e interpretación de los datos cualitativos. La metodología cualitativa, como veremos a continuación, incluso llega a subsumir los diseños referidos bajo el epígrafe común, y netamente anglosajón, de investigación cualitativa. En nuestro caso sin embargo, esta reducción menoscaba la etnografía como modalidad específica de investigación. Sobre esta cuestión volveremos al concluir mi intervención.

b) La pluralidad de diseños nos permite desarrollar dos finalidades científicas distintas: De una parte, la explicación de un fenómeno, en términos causales o descriptivos pero en todo caso generalizables y con pretensiones de predicción. Se trata de los primeros tipos de diseños (experimentales, fácticos y evaluativos), con las consiguientes características (una lógica dominante instrumental, una prevalencia de la metodología cualitativa, obsesión por el control de variables) que parten de una consideración apriorística del proceso de investigación; es decir, se inicia a partir de unas hipótesis y concluye la investigación tras su confirmación o refutación, o como decíamos, explicación, pero, en ningún caso, se modifica el diseño conforme evoluciona el proceso de investigación. La planificación de la investigación se aplica sea cual fuere la evolución del trabajo de campo o los resultados parciales que se puedan obtener. Son los modelos de diseños propios y derivados del método científico tradicional consolidados en la praxis investigadora. Su finalidad, insisto, es la explicación descomponiendo el fenómeno en tantas partes como variables se puedan distinguir, de ahí la imposibilidad de cambio a lo largo del proceso de investigación. Por el contrario,

los diseños de estudio de caso, y todavía más los etnográficos, y en su conjunto los diseños emergentes, buscan la comprensión del fenómeno. Para ello, la clave está en respetar al máximo la composición del fenómeno a lo largo del proceso de investigación para que “emerja” (ascienda, aparezca bajo la mínima intervención del investigador) el sentido del fenómeno y podamos, insisto de nuevo, comprender qué ocurre. Para este segundo tipo de diseños, las lógicas primero comunicativa, los esquemas dialécticos, o la metodología cualitativa, se aproximan, en sucesivos intentos, hacia la complejidad, modificando para ello el proceso de investigación según el desarrollo del trabajo de campo. Son nuestros modelos y tipos de diseño.

Quisiera destacar este segundo hito: la relevancia no está tanto en la posibilidad de obtención y tratamiento de datos cualitativos, sino en conferir a la comprensión fenoménica, holística y comprehensiva, el mismo grado de cientificidad que a la explicación fragmentada tradicional. Consecuencia de este cambio epistemológico, el segundo hito nos aporta, en los últimos años, un tipo de comprensión teórica del caso, de la singularidad en la que se entrecruzan las dimensiones inter- (v. gr., la intersubjetividad). Una de las líneas de desarrollo más conocidas es la Teoría fundamentada en los hechos (la Grounded theory de Anselm Strauss y Juliet Corbin, entre los pioneros); pero no es la única. En mi equipo de investigación, intentamos desarrollar un tipo de teorización socioconstructivista que, si bien, parte de algunos de los presupuestos de la Grounded theory, centra el sentido no tanto en la saturación por cantidad, sino en el sentido y significado intersubjetivos.

En cualesquiera de los casos, para que una teorización así entendida se considere científica ha de cumplir con las reglas clásicas del conocimiento científico, con la única salvedad de ajustar los referentes. Esta cuestión es, de nuevo, relevante, pues junto con el estudio de la pertinencia y el ajuste de los diseños, la aplicación de los criterios de cientificidad a lo largo de las distintas fases del proceso de investigación es ineludible y esencial para preservar el rigor científico de los resultados. Me limitaré a enunciarlos, pero recabando de ustedes su reflexión sobre la necesidad de su consideración en nuestros procesos de investigación: Si en la investigación tradicional, positivista, y en los diseños apriorísticos consiguientes era clave controlar las fuentes de invalidez para preservar la validez tanto interna como externa, de constructo o estadística; son

ahora la credibilidad (o verosimilitud) y la transferencia (o extensión) de los resultados junto con su utilidad teórico-práctica y metodológica, la dependencia (en la categorización) y la confirmación (de la teorización) los parámetros a controlar.

c) Los criterios de científicidad nos permiten referir un tercer hito subsecuente: la obtención, tratamiento e interpretación del dato cualitativo. Es la consecuencia de querer comprender por las cualidades del fenómeno. Sin embargo, conviene aquí apelar a una reducción excesivamente habitual: el dato cualitativo no implica ligereza en su tratamiento, antes al contrario exige mayor rigor que el consensuado y afianzado tratamiento del dato cuantitativo. En ocasiones, nos sigue sorprendiendo –si bien es cierto que cada vez menos– las referencias de estudiantes y colegas respecto a la laxitud, incluso a la inventiva dicen, del tratamiento cualitativo frente al “muy riguroso” tratamiento cuantitativo. Falso. Pero sí que refleja una situación pasada de la que todos hemos abusado. Entendíamos que por tratarse de datos cualitativos las distintas fases de obtención, codificación (u organización) y tratamiento podían soslayarse bajo una genérica interpretación. Hoy en día, por el contrario, en un proceso de observación participante –estrategia que me permite obtener datos cualitativos que habrán de ser transcritos, codificados, tratados e interpretados–, entran en escena los consabidos procesos de triangulación y contraste, el control de sesgos, o los software tipo NVivo que facilitan las tareas. No me detengo en ellos. Me remito a estudios metodológicos, tan valiosos en su momento, como las aportaciones cruciales coordinadas de Egon G. Guba e Ivonne S. Lincoln.

Pero si los hitos son atribuibles a la investigación cualitativa, ¿en qué se distingue la investigación etnográfica de la cualitativa?, ¿qué pretende la investigación etnográfica?, ¿existe especificidad científica suficiente como para considerarla una modalidad de investigación más allá de su raigambre antropológico-culturalista?

La cuestión es delicada pues nos movemos entre la visceralidad y la razón. En los últimos años del siglo pasado, como es propio de momentos de crisis epistemológica, nuestra reacción ante el dominio científico-social y educativo de

un solo método científico, nos catapultó hacia la reacción pendular de oponer otros modos de investigar. Y la opción de algunos, la nuestra, fue la investigación etnográfica. Sin embargo, pasado el sarampión, llega el momento del razonamiento científico del porqué persistir en la investigación etnográfica como modalidad preferente de investigación en nuestro ámbito educativo y social. Argumentaré la singularidad de la investigación etnográfica bajo tres razones, dos hechos y una posibilidad.

El primer hecho, lo constituye el desarrollo de una epistemología socioconstructivista (o construccionista) que avala la científicidad de la investigación etnográfica, a la vez que nos permite aplicar distintos tipos de diseños y, consecuentemente, propiciar un tipo de conocimiento científico de las singularidades, más allá del “micro-detalle” del que nos hablaba el “análisis institucional” y Driss Alaoui en particular, más cerca de los “matices” de Ana Arraiz. Pues, no se trata de dar cuenta de lo observado, sino del sentido genuino de la observación de la pequeña singularidad que nos hace únicos.

En nuestra sociedad actual, plagada de crisis pero también de cismas entre mundos reales y virtuales, el esquema clásico constructivista se redefine bajo la cultura. Pero en nuestra época postmodernista, bajo la cultura se agazapan tal cúmulo de intereses e hipocresías que, como señalara a mi entender de manera acertada Alain Filnkielkraut, anula sus sentidos: De la cultura y subculturas, pasamos a las intocables manifestaciones culturales, donde cada rincón y cada globalidad tiene su singularidad. Es la cultura folklorizada de los “terruños”, del provinciano territorio, pero no la cultura dinámica y vivida por las personas. Ésta es la acepción que nos interesa y que nuestra definición de la investigación etnográfica intenta recuperar, incluso en oposición a su herencia antropológica. En nuestras interacciones, intersubjetivas por definición, entra en juego la singularidad de cada uno de nosotros. Pero en la irrepetible unicidad de cada uno de nosotros, a su vez, mantenemos, elaboramos y conformamos una cultura propia, personal, fruto de la herencia, pero también de nuestra propia (auto)-biografía. Sin embargo –y aquí reside el interés– esta cultura de la persona se fragua con el otro; es decir, construyes, elaboras, modulas –tú– mi propia cultura. De ahí que, mi conocimiento se define como propio en tanto en cuanto *tú* intervienes. ¿No es suficiente finalidad intentar comprender estos procesos? La investigación etnográfica busca el sentido y el significado de esta dimensión inter-,

aportando una perspectiva dinámica en la que en el proceso de la interacción simbólica se genera el propio conocimiento.

El segundo hecho que conviene discutir es la especificidad o no de los diseños de investigación etnográfica derivada de la posición epistemológica anterior. En esta cuestión, el espacio compartido lo es con los diseños de investigación-acción y el estudio de caso (véase de nuevo la figura 2). La distinción entre los diseños etnográficos y los de investigación-acción residiría en dos aspectos substanciales: De una parte, la estructura de los diseños, pues frente a las matrices cerradas de la investigación-acción, los diseños etnográficos permiten una mayor flexibilidad adaptada al desarrollo del trabajo de campo. De otra la finalidad, dado que, si bien en ambos casos aparece la mejora –finalidad, por otra parte compartida con una visión actual de la ciencia–, la investigación etnográfica apoya la emancipación en el propio conocimiento teórico (además del caso concreto de estudio).

Más delicada es la distinción entre los diseños etnográficos y el estudio de caso. Aquí mi posición particular sigue siendo la duda, pues sistemáticamente reaparece: En algún momento del final de siglo –prefiero no citar auto-referencias bibliográficas que, en el coloquio gustosamente ampliaré si lo desean–, defendí la especificidad de los diseños etnográficos frente al estudio de caso (1999), para después insertar el estudio de caso en una de las fases –la descriptiva e interpretativa– de mi propuesta de diseño etnográfico tipo (2007). Esta es la posición que mantengo en la actualidad (figura 3). Sin embargo, el acicate intelectual de mis colegas –y muy en particular, de nuevo aparece la mente privilegiada de Ana Arraiz– hace que me mantenga en la duda. Soy consciente –y a estas alturas de la conferencia más todavía– de la aparente banalidad de la cuestión pues, como si de *galgos* o *podencos* se tratara– qué importa. Y sin embargo, sigo entendiendo que es una cuestión decisiva para el desarrollo de la investigación etnográfica. Su singularidad científica puede venir de la mano de la especificidad de sus diseños. Permítanme, sin embargo, que mantenga la trama hasta el final ...

Por nuestra parte, venimos desarrollando en nuestro equipo de investigación un diseño etnográfico concreto (figura 3).



Figura 3: Propuesta de un diseño etnográfico (Sabirón, 2007).

En síntesis, la primera fase descriptiva correspondería a un sentido de la “descripción densa” propuesto inicialmente por Clifford Geertz que permite, en nuestro caso, la interpretación contextualizada, próxima al estudio de caso, de la segunda fase interpretativa; la cuarta fase crítica, responde a la restitución del saber al campo así como la propia definición y sentido del tema de investigación que emerge del socioconstructivismo; la quinta fase generativa nos permite teorizar tanto en el sentido de la Teoría fundamentada en los hechos, como desde perspectivas que, de nuevo en nuestro caso, desarrollamos desde las competencias complejas (tipo comunicación). La tercera fase, evaluativa, es coyuntural en tanto en cuanto podamos ofrecer a la comunidad científica un diseño experimentado y suficientemente validado metodológicamente. Como se indica en el gráfico (figura 3), es esta fase la que garantiza la ortodoxia de los criterios de cientificidad de la investigación etnográfica, al igual que en la segunda fase se incorporan los procesos de triangulación, contraste y los propios de un tratamiento cualitativo de los datos sobre la información disponible de la primera fase. La dos últimas fases nos van a permitir enlazar con la complejidad. Y, de nuevo, ... posponemos la conclusión.

Podemos, sin embargo, avanzar antes de adentrarnos de nuevo en la mitología, una última realidad, y es que a la investigación etnográfica le corresponde una aportación decisiva en el propio desarrollo de la investigación cualitativa a través de lo que denominaríamos el “contrapunto metodológico” de la fase interpretativa. Hemos participado en los avances de los tratamientos cualitativos a través de los paquetes informáticos (NVivo, por ejemplo), favoreciendo la operatividad de los procesos de triangulación de instrumentos y contraste de fuentes a su vez validados a través de la inclusión en nuestros procesos de investigación de los

grupos de discusión. Hemos así, reducido los sesgos que en décadas anteriores, cuestionaban –y no sin razón– nuestra científicidad. Los sesgos de élite, de disponibilidad, de ilusión holística, de cooptación –por referirme a los principales– son así contralados bajo criterios de científicidad definidos. En ocasiones, nos siguen sobrepasando las dificultades que, afortunadamente pero no tanto, persisten: las percepciones e interpretaciones mantienen su vulnerabilidad, los datos cualitativos y la información es, en ocasiones, excesiva, lo enrarece el análisis, el proceso dialógico-dialéctico, o la sencilla sinrazón de la escritura de una etnografía nos siguen acompañando.

Queda una última especificidad de la investigación etnográfica a reseñar que, si bien compartida con la investigación-acción, no le resta por ello singularidad. Es la implicación del investigador y su fusión con el investigado de manera que, incluso en no pocas ocasiones, la investigación etnográfica se confunde con y en las etnografías. La cuestión de la implicación, de clara ascendencia francófona, frente a la más metodológica anglosajona, la heredamos del análisis institucional y, más en particular, de una de las estrategias de investigación por excelencia: la observación participante. Hasta tal punto protagonista que, al igual que establecíamos paralelismos en los diseños cabe ahora cuestionarse la subsunción de la investigación etnográfica en la observación participante (observación, entrevista, y narrativa personal en relatos e historias de vida). Resumiremos la cuestión, sin embargo, en tres aspectos a retener: En primer lugar, la implicación del investigador en el trabajo de campo de manera que no sólo “participa” sino que permite que tema y sentido de la investigación sea definido por los propios “nativos”. En segundo término, el sentido no sólo metodológico de la implicación sino sobre todo ideológico, pues entendemos la emancipación de la persona como la finalidad última de la ciencia; y aquí la implicación equivale a compromiso. Por último, la consecuente devolución en la restitución al campo (en nuestra fase crítica anterior).

Y concluyo, cerrando el bucle: pero, ¿es suficiente? Entre nosotros, ¿la investigación etnográfica, despojada de sus discursos, nos aporta el suficiente conocimiento como para seguir abanderando la crítica, la emancipación, el respeto hacia la persona en definitiva –a la vez que una irrenunciable utilidad– desde la propia investigación?

EL MITO

Matrix, el mito

He de confesar mi atracción por el cine y, en particular, mi adoración por una trilogía recomendada desde su infancia por un buen amigo, Matrix. Extraigo de la película tres ideas que nos pueden resultar de interés. La primera, la actualización que supone, a golpe de efectos especiales, del mito de la caverna de Platón; la segunda, el reflejo de lo políticamente correcto que nos reduce a la categoría de autómatas; la tercera, y concluyente, el miedo de los científicos a desvelar el sentido de nuestras propias sombras, salvo en situaciones siempre minoritarias, vapuleadas y encriptadas; es decir, el miedo a explicar, comprender y aceptar nuestros múltiples “niveles de realidad”, magistralmente atrapados en la ciencia-(ficción) de Matrix. Sobre la primera, recomiendo *youtube*, que nos muestra un vídeo con cerca de 200.000 visitas, colofón de un proyecto de filosofía de bachillerato en el que los estudiantes desarrollan las analogías, y nos convencen (basta con teclear el binomio matrix - mito de la caverna). Respecto al segundo, me refiero a Manuel de Prada que, en sus columnas en el diario ABC, nos expone los efectos del “matrix progre”. Me detendré en la tercera.

“– ¿Por qué me duelen los ojos?

*– Porque nunca los habías usado (...). Matrix te posee. Tú te crees dueño de tu vida, de tus acciones, de todas esas pequeñas o grandes cosas que haces cada día, pero ... ¿Cómo podrías demostrar que todo no es una ilusión? ¿Nunca has tenido un sueño que pareciera muy real? ¿Cómo sabrías entonces diferenciar sueño de realidad? El hacer creer que se vive una existencia normal es un poder muy grande, una forma de control terrible” (Matrix, en *Díselo con cine* de Eduardo Camino).*

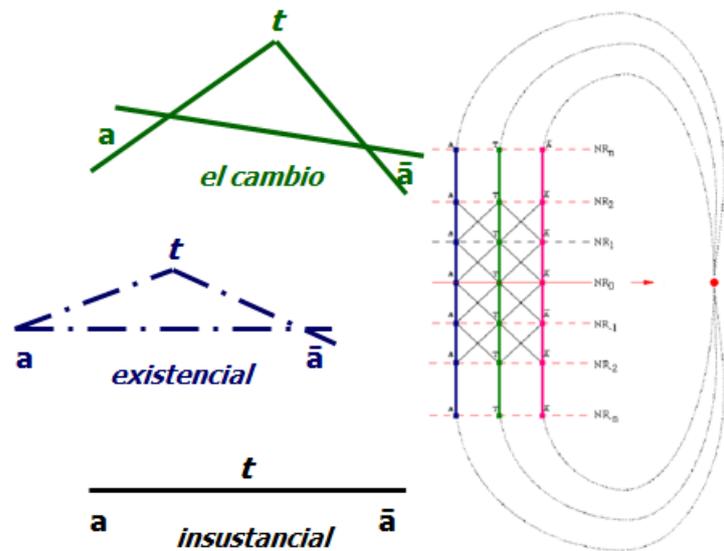


Figura 4: Matrix, o el mito de la reencarnación de una nueva epistemología.

La lógica borrosa del caótico “tercio incluido” nos introduce en el sueño de los “niveles de realidad” atrapados por la ciencia-(ficción) de la vida real (figura 4). De nuevo, la ciencia física (matriz de la derecha de la figura) es capaz de dar cuenta de los fenómenos que se van recreando en los distintos niveles de realidad. Y de nuevo, cuando aplicamos el algoritmo a la ciencia de las personas (bajo cualesquiera de sus acepciones sociales, individuales, fenoménicas o interactivas), los resultados en términos de saberes y conocimiento científico se nos antojan nuevas “sombras” de la mítica caverna. Seguimos siendo incapaces de dar cuenta, explicando, de nuestras acciones. Incluso cuando, aferrándonos a la finalidad más humilde de la comprensión, comprendemos sí pero partes, porque se nos escapa el conjunto del fenómeno que se concreta en una infinitud de manifestaciones, tantas como personas y en tantas expresiones como construcciones colectivas o individuales podamos realizar. Sombras. La posibilidad de cambio en cada uno de nosotros puede ejemplificar el algoritmo: a) De hecho, hay un cambio lineal a lo largo de toda nuestra vida como seres vivos que somos. Sobre este particular, a determinada edad, mejor no entrar a detallar las consecuencias; son cambios fisiológicos o ambientales, de adaptación, pero en todo caso, pese a que nos va la vida en ello, insustanciales. b) Cuando t define un segundo plano, el cambio lo es en nuestra existencia; querido o impuesto, las personas somos capaces de readaptar progresivamente el sentido de nuestra

vida ante nuevos contextos definidos por los otros. c) Pero existe un proceso de cambio –el cambio– en el que de una manera intencional podemos incluso vivir en otras realidades insospechadas. La ciencia social puede ser capaz de comprender (si no explicar) la cotidianidad del primero, la previsibilidad del segundo, y el poder de la voluntad humana en el tercero. La complejidad nos lo puede permitir, ¿o no?

¿Será la complejidad la enésima reificación del mito de la caverna? Primero, las sombras; después, la ciencia-(ficción); ahora, el tercio incluso, el caos, el dato complejo ... ¿en qué medida y en qué sentido “reconstruye” la complejidad tanto nuestros referentes como los propios procesos de investigación netamente etnográficos?, ¿no habremos resuelto en investigación etnográfica nuestra falta de identidad catapultándonos a la última vanidad de querer dar cuenta, a través de la ciencia, de la complejidad, desde la magnificencia del cosmos hasta la insignificancia planetaria de la existencia particular de cada uno de nosotros? La respuesta dubitativa es, sin embargo, no. La investigación etnográfica, en un primer momento dependiente de la antropología, titubea en una segunda fase de aproximación metodológico-cualitativa para, sobre la concepción de la Complejidad, dar una respuesta –entre otras posibles– a las preguntas con las que iniciábamos esta sesión: el conocimiento sobre el nosotros mismos que, en definitiva, no deja de ser un mito perdido y ansiado. Sin embargo, el revulsivo de la Complejidad, o la búsqueda del mito perdido, cuestiona de nuevo a la investigación etnográfica en los sentidos que venimos esbozando que resumiré en dos: de una parte, las implicaciones epistemológicas de la multirreferencialidad y la transdisciplinariedad en el desarrollo de los diseños de investigación; de otra, la incorporación del dato complejo.

Quisiera concluir mi intervención con un esquema-síntesis (figura 5), propuesta final y de readaptación de la investigación desde la Complejidad partiendo del diseño etnográfico sobre el que hemos discutido en esta sesión.

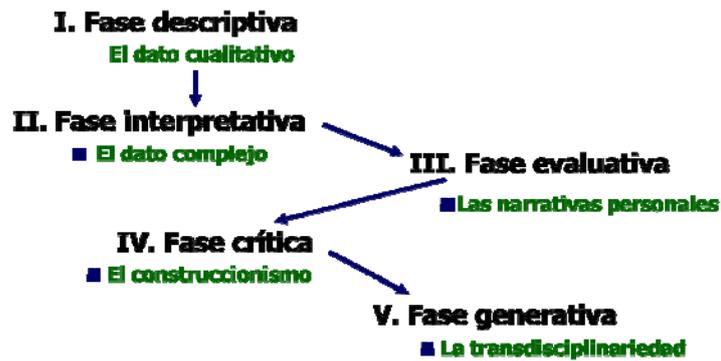


Figura 5: La agenda Matrix para el desarrollo de los diseños etnográficos de investigación desde la Complejidad.

En breve, convendría en a corto plazo: I) Incorporar el “dato cualitativo” (y lo consabido respecto al tratamiento cualitativo de los datos) en la primera fase de la “descripción densa”. II) Incorporar el “dato complejo” en la segunda fase interpretativa; entendiendo el “dato complejo” no desde el sentido probabilístico y sistémico actual, sino desde el sentido del significado socioconstructivista atribuido. En la actualidad, es el tema que desarrollamos en mi equipo de investigación. IV) En la fase crítica, deberíamos producir los conocimientos prácticos desde los presupuestos socioconstructivistas o construccionistas. Esta finalidad está vinculada con la anterior y constituye igualmente un tema de nuestro interés epistemológico, metodológico y teórico. V) Finalmente, una fase generativa que propicie un creciente grado de transdisciplinariedad, de organización de los saberes en estructuras conceptuales más allá de las disciplinas al uso. Este Coloquio es un ejemplo excelente. III) Y por último, una cuestión sobre la que les invito a seguir discutiendo: la incorporación de las narrativas personales en los procesos de investigación.

... Quizá, en la próxima ocasión que el Grupo CIE-UMa da Universidade da Madeira nos ofrezca; quizá, en la próxima ocasión en que Jesús María y Carlos nos interroguen; quizá, en la próxima ocasión en que podamos volver a encontrarnos –que ojalá sea pronto– podamos, al menos, disfrutar del acto socioconstructivista por excelencia en el que me habéis permitido participar.

Por vuestra atención, por vuestra empatía, por vuestra sonrisa y vuestro cariño ... de todo corazón, muito obrigado!

Para seguir dialogando ...

En nuestra web de referencia <http://socioconstructivismo.unizar.es> , están disponibles tanto artículos publicados, como textos inéditos que recogen y desarrollan algunas de las propuestas realizadas a lo largo de esta conferencia.

Y para seguir dialogando, la comunicación virtual a través de fsabiron@unizar.es

Currículo e etnografia da educação: um diálogo necessário

Jesus Maria Sousa, Universidade da Madeira, CIE-UMa

Introdução

Desde a criação do Centro de Investigação em Educação na Universidade da Madeira, em 2003, que a etnografia da educação se colocou como uma linha de pesquisa merecedora de um estatuto transversal, isto é, com grande probabilidade de estar presente nas demais linhas activas do Centro, cada qual com os seus programas de pós-graduação científica: o Currículo, a Inovação Pedagógica e, mais recentemente, a Administração Educacional.

Já então se tinha ganho a consciência de que a compreensão da realidade educativa, uma realidade social, cultural, histórica, política e antropológica, passaria pela imersão (quase) total no terreno. Provavelmente pela mundividência francófona proveniente de um Doutoramento na Universidade de Caen, em 1995, altura em que se debatia a fenomenologia, a implicação do investigador, as representações sociais e o paradigma da complexidade, é aí que se dá a minha aproximação a Alain Coulon com a sua etnometodologia, e a Georges Lapassade e Patrick Boumard, e a sua etnografia da educação. A um passo estava eu, portanto, da criação de um embrião da Société Européenne de l'Ethnographie de l'Education em Paris, em Dezembro de 1997, com a presença do próprio Lapassade, que passou a ser o seu Presidente honorário, quando se deu o 1º Encontro da SEEE em Lecce, Itália, até ao seu falecimento, no ano passado.

Por outro lado, as abordagens mais anglo-saxónicas, nomeadamente norte-americanas, são trazidas originariamente ao CIE-UMa pela mão de Carlos Nogueira Fino, com James Spradley, Michael Genzuk, Martyn Hammersley, e outros que o inspiraram no seu Doutoramento na Universidade de Lisboa.

O alargamento do campo, pela partilha destas duas visões, é ainda mais reforçado pelo contributo de outras que então se seguiriam, como as de Peter Woods e Bob Jeffrey, do Reino Unido, Fernando Sabirón Sierra, da Espanha, e, mais recentemente Roberto Sidnei de Macedo e a sua Etnopesquisa, para não falarmos da deliciosa descoberta de todo um mundo latino-americano que há

anos labora nesta problemática, como Justa Ezpeleta, Elsie Rockwell e outros mais.

Ora, estando actualmente a orientar a linha de pesquisa de Currículo, com um Mestrado em Supervisão Pedagógica e um Doutoramento em Currículo, verifico que, na altura do delineamento do projecto de investigação (normalmente no início do segundo ano de um e outro programa), a abordagem etnográfica tem-se vindo a colocar, cada vez com maior incidência, como uma opção metodológica aos nossos jovens investigadores que são, todos eles, educadores ou professores. Por que motivo isso acontece? Por uma questão de moda? Ou pela sua pertinência no campo da pesquisa em educação? Porque é necessário um diálogo permanente entre o Currículo e a etnografia da educação?

Primeiro acto: o Currículo

A preocupação com o Currículo surgiu desde que o homem imaginou uma instituição de educação, fosse ela universidade, colégio (de Jesuítas), ou escola. Era preciso saber que disciplinas dar nesse local de educação formal. Trivium e quadrivium, Letras e Ciências, Língua Materna e Língua Estrangeira, Biologia, Física e Química, História e Geografia, enfim, um elenco ou grade curricular, constituída por matérias a ensinar. Ao longo de séculos, o Currículo foi encarado como o repositório organizado de conteúdos a serem transmitidos às gerações mais jovens, aos quais se juntaram, na transição romântica do século XIX para o século XX, sob a égide da Escola Nova, alguns métodos, e mais tarde, os objectivos e formas de avaliação, de inspiração taylorista, característica da escola pública industrial.

Se o acesso generalizado à educação começou por ser assumido como um desígnio político de libertação do indivíduo das trevas da ignorância em que se encontrava mergulhado (Revolução das luzes, Iluminismo, Aufklärung), a escolarização de massas também se revelou rapidamente como um meio poderosíssimo de domesticação das mentes, disciplinadora de atitudes e costumes (como a pontualidade, por exemplo, numa lógica de divisão do tempo em partes sempre iguais, quer fizesse sol ou chuva, o que não era assim tão fácil para quem estava habituado a trabalhar no campo, num tempo regulado pelas estações do ano), atitudes e costumes esses necessários a uma maior produtividade nas fábricas: um máximo de eficácia, com maiores margens de lucro, e um mínimo de tempo e de custos. A racionalidade técnica que

impregnava o mundo do trabalho então, num contexto de Revolução Industrial, cedo chegaria à escola, acentuando, em paralelismo, esta relação meios-fins.

É nesta fase que o Currículo começa a afirmar-se como uma área de estudo e investigação, preocupando-se com o melhor arranjo didáctico-pedagógico, os meios, para o alcance dos fins, objectivos previamente determinados e cuidadosamente parcelizados em objectivos específicos e comportamentais, como se de etapas de caminho a percorrer se tratassem, no pressuposto de que o todo seria alcançado pela soma das partes. O Currículo confunde-se aqui com a Didáctica, a ciência do ensino, num paradigma simplificador determinista de causa-efeito. Trabalhar-se-ia a causa (o ensino), como meio de se produzir o efeito (a aprendizagem). Uma boa organização do ensino, com etapas bem delineadas, objectivos bem definidos, claros e mensuráveis, com recursos programados e tempo cronometrado, deveria produzir os mesmos efeitos nos aprendizes, quer estivessem aqui, ali, ou acolá, quer fosse ontem, hoje, ou amanhã.

Esta ideia de intemporalidade e universalidade das regras de bem ensinar acompanhou a escolarização de massas, centralmente definida tendo em vista a homogeneização das mesmas. O Currículo expandia-se assim do “centro para a periferia”, isto é, do “centro” que idealiza, para a “periferia” que executa.

Ao professor estava assim reservado o papel de executor, na “periferia”, das directrizes emanadas do “centro”, qual bom técnico de ensino, mas apenas isso, técnico. Muitos de nós fomos formados e formámos professores para essas funções técnicas, existindo ainda acérrimos defensores deste tipo de formação docente.

Em finais dos anos sessenta, entretanto, começam a ecoar teorias educacionais, com raízes na Escola de Frankfurt (anos trinta do século XX), que passaram a questionar a neutralidade do Currículo, estabelecendo a relação entre os saberes escolares e os interesses duma determinada classe social. Desde L. Althusser, ao considerar a escola como um “Aparelho Ideológico do Estado”, a Bourdieu e Passeron que comprovam o fenómeno da “reprodução” social pela escolarização, através de mecanismos de “violência simbólica” e “dupla violência simbólica”, quer caracterizando os “herdeiros”, quer explicando o que é isso da “distinção” social, estudos esses prosseguidos pelos seus discípulos Baudelot e Establet na sua “L’École capitaliste en France”, ou, do outro lado do Atlântico, Bowles e Gintis

com a sua “Schooling in capitalist America”, todos eles constituem exemplos de intelectuais, filósofos e sociólogos que procuram ler a escola e a sua organização a um nível não expresso, mas muito mais profundo.

É este “Currículo oculto” que passa a ser o objecto preferencial de investigação, ao encarar a escola como arena política onde se digladiam forças em oposição: umas dominadoras, portadoras de uma cultura elitista e hegemónica, reforçada por todo um suporte técnico, legislativo e burocrático, patente nos programas, nos manuais e nos testes e exames, e outras dominadas, portadoras de uma cultura popular considerada como ilegítima de ser transmitida pela escola.

Mas é sob a égide de uma Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra, com Michael Young a liderá-la, que se dá início, dentro da área do Currículo propriamente dito, a um movimento mais amplo de Reconceptualização Curricular onde pontificam curriculistas como William Pinar, James Huebner, Basil Bernstein, Michael Apple, Ivor Goodson, Henry Giroux, Tomaz Tadeu da Silva, José Augusto Pacheco e tantos outros mais, que rebatem a neutralidade curricular que o tecnicismo anterior tentava veicular. Do ponto de vista destes autores, o Currículo está carregado de uma componente político-ideológica muito forte, estando todos aqueles, que se dizem neutros, a contribuir para perpetuar a ordem social ou o sistema político vigente.

Esta teoria do Currículo questiona sobre a legitimidade da selecção dos saberes, relacionando-a com uma questão de poder. Ou seja: Quem tem o poder de dizer o que é socialmente relevante para se transmitir na escola? Quem decide isso? A que classe social pertencem os que tomam as decisões? A que distância desse tipo de linguagem, de cultura, de conhecimento, ficam os alunos das classes populares? Servirá então o Currículo para esbater ou acentuar ainda mais as diferenças sociais, ao responsabilizar esses alunos pela incapacidade de atingir os mesmos patamares dos demais?

Ora, esta teoria do Currículo defende que é necessário que nele se reflectam as diversas mundividências sociais e culturais que contracenam num mesmo cenário escolar, a partir da participação dos seus actores sociais: professores, alunos, pais... A questão antes enunciada de “capital cultural” é assim retomada, estabelecendo-se aqui um nexos bastante forte entre Currículo e Cultura. Esta é uma visão do Currículo enquanto prática social em construção, que está atenta à

diversidade cultural que a escola (a tal escola de massas, gratuita e obrigatória) acolhe.

Só que ao pessimismo fatalista da sociologia estatística dos primeiros tempos, contrapõe-se agora a ideia de “resistência” por parte dos “dominados”, animada por uma pedagogia da possibilidade, uma pedagogia da esperança, nas palavras de Paulo Freire, pois já não é possível ficar indiferente à diversidade social, económica, étnica e religiosa que a escolarização de massas tinha, afinal de contas, acabado por evidenciar: uma diversidade cultural cada vez mais acentuada pelos fenómenos da mobilidade, característicos da actual era da globalização, como a migração, o turismo, as parcerias e os intercâmbios internacionais.

Como vemos, o Currículo começa a ser encarado agora, já não de maneira ingénua, mas sim como o cerne do processo institucionalizado da educação, onde se entrecruzam relações de poder tendo em vista a formação de identidades sociais.

Por isso, uma coisa é olhar para ele, Currículo, enquanto proposta político-pedagógica que explicita intenções, sendo por isso necessária uma abordagem macro que passa pela análise da política educativa, ao nível da legislação, dos discursos dos responsáveis políticos e da sua concretização pela selecção e organização dos saberes reputados socialmente relevantes (decididos por quem detém o poder); outra coisa é olhar para o Currículo, numa abordagem micro, enquanto prática propriamente dita, uma prática de construção social de identidades, uma acção colectivamente construída e diferenciada de escola para escola no seu comprometimento com os seus sujeitos, a sua história, a sociedade e a cultura.

Segundo acto: a Etnografia da Educação

É neste ponto de abordagem micro, referente à observação da construção de identidades sociais que intervém a etnografia da educação no Currículo. Vejamos, então, porquê.

No novo conceito de Currículo, ele deixa de ser único, centralizador, padronizador e homogeneizante. O Despacho Normativo 98-A/92, ao preconizar o desenvolvimento de programas específicos e/ou alternativos, estes últimos clarificados pelo Despacho nº 178-A/ME/93, de 30 de Julho, vem abrir caminho para a construção do currículo pelos professores nas escolas, culminando com os

célebres Decretos-Lei 6/2001 e 7/2001. Quase dez anos depois, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma passaram já a fazer parte do quotidiano dos professores, obrigando-os a uma maior aproximação ao mundo real dos alunos. Estes deixam de ser abstrações numéricas, objectos de ensino, para passarem a ser sujeitos de aprendizagem, sujeitos fenomenológicos, portadores de referências culturais diversas que se vão repercutir no Currículo.

Quando dizia, em 2003, na Revista Europeia de Etnografia da Educação, que “um Currículo politicamente consciente e aberto à diversidade cultural exige um docente etnograficamente atento” (p.), queria (e quero) com isso dizer que esse docente deverá ser um investigador que assume a iniciativa da construção curricular, tendo bases sólidas de conhecimento do meio onde está a actuar. E como consegue ele aproximar-se desse meio e conhecê-lo, se não for pela etnografia?

Se pegarmos na palavra “etnografia” e formos à sua raiz etimológica, decompomo-la em *ethnos* (grupo de pessoas) + *graphein* (escrever), isto é, escrever acerca de um grupo de pessoas. Ela surgiu primeiramente como uma técnica utilizada na antropologia e, mais tarde, na antropologia cultural.

Enquadrando um pouco melhor, sabemos que a sociologia e a antropologia surgiram ambas como disciplinas académicas no séc. XIX, marcadas pelo mesmo paradigma da modernidade (ocidental), se bem que cada uma virada para o seu objecto específico social: a sociedade moderna, no caso da sociologia, e a pré-moderna, no caso da antropologia.

Raewyn Connell (2007) chega a dizer que o projecto da sociologia visava a legitimação do imperialismo através da construção de narrativas que justificassem a dominação global para assuntos brancos, masculinos e euro-americanos, desempenhando a antropologia, logo atrás dos missionários, o papel de criada do imperialismo, pois os antropólogos procuravam documentar as vidas e os costumes do Outro primitivo, “the alter ego the West constructed for itself” (Trouillot, 1991, 28), construído a partir de uma referência auto-centrada – etnocêntrica – do ponto de vista do estudioso, do académico, do sábio civilizado que se confrontava com as tribos primitivas.

Dividida entre a antropologia física ou biológica, por um lado, e a antropologia social, por outro, a primeira procurava estudar o homem fóssil ou actual nas suas características anatómicas, fisiológicas e raciais, relacionando-as com a sua

evolução, por influência de Darwin, ou localização geográfica, enquanto a antropologia social visava o estudo das regras de conduta social, técnicas, usos e costumes de determinado grupo social. Nessas análises estava presente um determinismo biológico, segundo o qual se considerava que as diferenças culturais eram fruto das diferenças biológicas entre os homens, reforçando as teses coloniais e imperialistas, então predominantes.

Entretanto Franz Boas (1858-1942) rompe com essa visão evolucionista que compreendia as culturas das sociedades não-caucasianas como inferiores, defendendo que cada cultura, independentemente do espaço geográfico em particular, tem uma determinada história que é preciso descobrir. Para isso é importante que essa história venha a ser reconstruída com recurso aos termos usados por essa cultura. Deste modo, para sistematizar o conhecimento sobre ela, torna-se necessário apreendê-la na sua totalidade, a partir de estadas prolongadas no terreno, com o recurso à etnografia. Boas adaptou-se às condições de vida dos Inuit, aprendeu a sua língua e tentou participar em todas as suas actividades. “O actor social não é um idiota cultural”, como diz P Boumard (1989: 18).

Também Bronislaw Malinowski (1884-1942), ao estudar a vida dos nativos nas Ilhas Mailu, em 1914, ao invés de se ficar apenas pela observação directa, como outros investigadores do seu tempo, preferiu recorrer à etnografia, registando numa tabela que ele mesmo inventara todos os dados que foi colhendo da convivência quotidiana com os nativos, ao longo do período de seis meses que passou em campo, de maneira a melhor compreender os motivos que estariam por detrás das trocas do Kula. No Prefácio à sua obra “Os Argonautas do Pacífico Ocidental”, sobre a sua estada nas Ilhas Trobriands, James Frazer refere a grande viragem operada na antropologia por Malinowski, porque mais do que descrever, ele pretendia compreender o comportamento humano. Apanhado pela I Guerra Mundial, sendo ele polaco, permaneceu nestas Ilhas quase um ano (de Julho de 1915 a Maio de 1916), tendo retornado mais uma vez em 1917.

Deste acaso fortuito, adveio a noção de que o trabalho de campo (fieldwork) deveria ser caracterizado por uma permanência prolongada, de forma a proporcionar uma leitura compreensiva da comunidade observada, a partir de uma descrição suficientemente detalhada. Numa crítica à geração anterior de antropólogos, Malinowski introduziu a noção de observação participante,

entendendo que o antropólogo deveria, em prol do seu estudo, habitar com a população estudada, envolvendo-se nas suas actividades para conseguir o máximo de informação possível “(...) o mais importante é mantermo-nos afastados da companhia de outros homens brancos e num contacto o mais estreito possível com os nativos, o que só pode ser realmente conseguido acampando nas suas próprias povoações” (p. 21). Neste método de recolha de informações, o diário de campo (journal de bord ou fieldnotes) desempenham um papel de especial relevância.

Também Clifford James Geertz (1926-2006) é considerado um pioneiro da nova antropologia, com pesquisas de campo realizadas na Indonésia e em Marrocos. Tendo iniciado os seus estudos sobre a religião na ilha de Java, cedo constatou que não era possível analisar um único aspecto, neste caso, a religião, sem ser em articulação com todo o resto. Geertz propõe a leitura das sociedades enquanto textos, passíveis de interpretação: a Antropologia Hermenêutica ou Interpretativa. A sociedade (o texto), pleno de significado, é a escrita do antropólogo, é o seu ensaio, que é interpretado por todos aqueles que não passaram pelas experiências descritas. A etnografia seria assim uma “descrição densa” de maneira a proporcionar aos outros uma leitura hermenêutica.

Para Marcel Mauss (1872-1950), o estudioso do “potlatch”, não existem povos civilizados e não civilizados, mas sim povos de civilização diferente (como é que grupos diferentes de pessoas pensam e fazem coisas diferentemente). Também para ele, o fim da investigação não é estudar fragmentos desligados uns dos outros, mas construir um todo coerente sobre a sociedade observada.

Com estes estudos, a antropologia rompe epistemologicamente com o paradigma positivista que abominava a subjectividade e defendia a neutralidade e a distância imaculadas do investigador/observador face ao objecto observado. Não estamos a ver Malinowski a chegar às Ilhas Trobriands no Pacífico para estudar a tribo, com todos os tiques do académico que irá participar num debate científico... Nem a Margaret Mead a entrevistar as 68 mulheres jovens de Samoa sobre sexo ocasional... Nem a tunisina Jeanne Favret Saada a estudar os bruxedos e os sortilégios na Normandia...

Ou seja, como será possível acedermos ao verdadeiro significado de algo proferido ou realizado por membros de uma comunidade, se não partilharmos desse mesmo significado, ou seja, se não fizermos parte dessa comunidade? Ou

colocando do ponto de vista do sujeito observado, serei eu capaz de me revelar totalmente, frente a alguém que me é estranho? Ou preferirei, pelo contrário, esconder-me por detrás de uma máscara que coloco, de acordo com cada situação?

A antropologia, neste caso, cultural e, por essa via, a etnografia, vem dizer-nos que para se compreender uma determinada cultura, ela deve ser descrita e interpretada pelo investigador, como se ele fosse um nativo dessa mesma cultura. A compreensão, ao contrário da explicação (*ex-plicier*), significa isso mesmo: acto de apreensão com, apreender o significado em comunhão com o outro. Não basta parecer que se é nativo, é preciso ser, e se não for, é preciso tornar-se. Para isso, tenho de me deixar converter, deixar que me adoptem, que me aceitem com um seu. Só conheço a fundo determinada realidade social se for um elemento de dentro.

Conforme diz Patrick Boumard (1989), na sua obra “*Les savants de l’intérieur*”, “O sábio exterior, por definição privado desta ‘competência social’, não tem acesso ao sentido contextualizado, por muito que seja o seu saber e eventualmente a sua boa vontade.” (p. 107). Ou como diz Georges Lapassade (1991), “Um signo só se torna significativa na medida em que dois actores lhe atribuem a mesma significação” (p. 19). O significado não é qualquer coisa que está “na minha cabeça”, mas algo que é partilhado.

Ora, as escolas e as turmas também podem ser pensadas como culturas a serem estudadas desta mesma forma.

Willard W. Waller (1899-1945), nos anos vinte, em Chicago, foi um dos primeiros a estudar a vida quotidiana na escola, tendo publicado a sua *Sociology of Teaching* em 1932. Mas ele não analisou apenas as interações sociais que aí se desenvolviam, mas também os múltiplos laços que a escola, como organismo social, desenvolvia com a comunidade que a rodeava, no aspecto da mobilidade vertical que ela provocava. Para isso, utilizou técnicas como histórias de vida, jornais de bordo, estudos de casos, cartas e diversos documentos pessoais. Waller conseguiu, dessa maneira, descobrir que a escola tinha uma cultura própria.

As escolas (e quem diz as escolas, diz as turmas) são comunidades culturais que, tal como as tribos, estabelecem também de forma simbólica, através da interacção entre os seus membros, regras de convivência, crenças e valores,

hierarquias e costumes. São ambientes socialmente construídos nos quais os participantes lutam por formular as suas próprias identidades, o que o Currículo não pode, de forma alguma, negligenciar.

“A escola é a sede de rituais complexos que regem as relações pessoais. Há jogos, equipas, ‘guerras sublimadas’, um código moral, um conjunto de cerimónias, tradições, leis” (A. Coulon, 1990: 68-69). E o Currículo visa, em última análise, a construção de identidades sociais.

Ao apostar na etnografia da educação como linha transversal de investigação, o CIE-UMa, tendo este pano de fundo, procura trazer, nomeadamente ao Currículo, todo o manancial de “conhecimento profano” dos sujeitos vulgares que povoam o mundo da escola, pois esse conhecimento já não pode ser visto como menor ou ilegítimo, na construção das identidades sociais.

Terceiro acto: a profissionalidade docente

É nesta encruzilhada entre o Currículo e a etnografia da educação que vejo o professor investigador a assumir a sua profissionalidade docente. As suas decisões curriculares, no âmbito da autonomia que ora lhe foi outorgada, não podem ser gratuitas. Elas devem ser baseadas na investigação, na investigação aplicada, num terreno que é o seu, autêntico, natural e não forjado para o efeito.

Tal como o etnógrafo, ele não deve abstrair-se da sua subjectividade; pelo contrário, deve tirar partido desse auto-conhecimento, para entrar no mundo do “outro”. Deve começar por questionar a sua própria identidade: Quem sou eu? Porque estou aqui? O que esta turma significa para mim? Que relação tem isto que faço com as minhas expectativas e aspirações, quando entrei para o meu curso? Como era eu enquanto aluno? Jean Louis Le-Grand refere-se a este exercício, como um exercício de auto-maiêutica implicacional, ou seja, uma reflexão sobre a implicação do investigador no objecto de investigação, que o ajude a se despir dos seus preconceitos. Mais do que uma auto-análise introspectiva clássica do sujeito afastado do mundo e só, face a si mesmo, “a auto-maiêutica implicacional, pelas suas raízes múltiplas, contribui para uma desconstrução daquilo que seria uma identidade para apreender como o self está habitado de maneira complexa e opaca por uma multidão de neo-identidades heterogéneas.” (J.-L. le Grand. 1992: 68).

Tal como o etnógrafo, ele está vocacionado a relacionar-se com o “outro”, a tentar compreender o que o “outro” pensa, a partir dos referentes que o “outro” tem. Os

alunos, as turmas e as escolas são comunidades vivas de construção de significados pela interação social, que ele procurará captar, de maneira a fazê-los reflectir no próprio Currículo: no Currículo daquela escola, ou daquela turma, uma vez que essa comunidade observada não é nenhuma amostra, nem os significados construídos são passíveis de generalização.

Tal como o etnógrafo, não pode ir para o campo com hipóteses formuladas à partida, baseadas em referentes que são apenas seus. É preciso que ele compreenda a estrutura e a essência das experiências de “um” grupo de pessoas, os seus alunos, os seus colegas, mas do ponto de vista desse grupo. Para isso tem de eliminar os seus próprios preconceitos e descrever a “estrutura profunda” dos fenómenos, para chegar aos significados simbólicos.

Tal como o etnógrafo, ele deverá recolher dados múltiplos e variados, que permitam a sua triangulação: desde registos de observação, até às entrevistas, artefactos, documentos, observando-se procedimentos éticos fundamentais. Pode-se começar simplesmente com um bloco de notas em branco e registar tudo o que se for passando.

Tal como o etnógrafo, terá de explicar como foram construídas as categorias de análise que conferem significado aos dados, recorrendo a extractos de diálogos, narrativas, que a certa altura procurará casar com a sua própria narrativa: um texto que dê uma melhor compreensão das interações do grupo. As longas estadas no terreno são os anos lectivos que ele passa na escola onde é colocado: a sua escola.

Aí participará, pleno de profissionalidade, na construção social de identidades, no respeito pela história e pela cultura de cada um. É por isso que, nas palavras de H. Giroux (1994), o Currículo “requires that teachers be educated to be cultural producers, to treat culture as an activity, unfinished, and incomplete”.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. (1983. ed. orig. 1970). Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal.

APPLE, M. (2001). Educação e poder. Porto: Porto Editora.

BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1971). L'école capitaliste en France. Paris : PUF.

BERNSTEIN, B. (1975). Class, codes and control. Londres: Routledge and Kegan Paul.

- BOAS, F. (1938). *The Mind of Primitive Man*. Toronto: The Macmillan Company.
- BOUMARD, P. (1989). *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*. Paris: Armand Colin.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Éditions Minuit.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions Minuit.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions Minuit.
- BOWLES, S., & GINTIS, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New: York: Basic Books, Inc., Publishers.
- CONNELL, R. (2007). *Southern Theory: the global dynamics of knowledge in social science*. Australia: Allen & Unwin.
- COULON, A. (1990). *Ethnométhodologie et éducation* Paris: Presses Universitaires de France.
- EZPELETA, J., e ROCKWELL, E. (1986). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez.
- FAVRET-SAADA, J. (1977). *Les Mots, la mort, les sorts : la sorcellerie dans le bocage*. Paris : Gallimard.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GEERTZ, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona/SPA: Paidós Iberica.
- GIROUX, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia London: Temple University Press, Falmer Press.
- GIROUX, H. (1994). *Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy*. *Harvard Educational Review*, 64:3, pp. 278-308.
- GOODSON, I. F. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social*. Porto: Porto Editora.
- HUEBNER, D. (1975). *The tasks of the curriculum theorist*. In W. PINAR (Ed.). *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 250-270). Berkeley, CA: McCutchan.
- LAPASSADE, G. (1991). *L'ethnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.

- LE GRAND, J.-L. (1992). *Méthodologie et épistémologie de la recherche. Épistémologie et implications: vers une heuristique implicationnelle*. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 61-74.
- MACEDO, R. S. (...). *Etnopesquisa crítica. Etnopesquisa – Formação*. Liber Livro.
- MALINOWSKI, B. (1997). *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*. In *Ethnologia*, 6-8, pp 17-37.
- MAUSS, M. (1972; orig. 1947). *Manual de Etnografia (1947)*. Brasília: Editora Pórtico.
- MEAD, M. (1979, or.1935): *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas*. São Paulo: Perspectiva
- PINAR, W. (Ed.). (2000). *Curriculum Studies: The Reconceptualization*. (s.l.): Educator`s International Press, Inc.
- SABIRÓN SIERRA, F. (2007). *Métodos de Investigación Etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: S.A. Mira Editores.
- SILVA, T. T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, J. M. (2003). *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 119-125
- TROUILLOT, M.-R. (1991). *Anthropology as Metaphor: The Savage's Legacy and the Postmodern World*. In R. Fox (Org.). *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe: School of American Research Press. pp. 17-44.
- WALLER, W. (1961). *The sociology of teaching*. New York: Russel and Russel.
- WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- YOUNG, M. (Ed.). (1971). *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.

Fractais – etnopesquisa implicada/etnografia crítica: ressonâncias no currículo e na formação

Roberto Sidnei Macedo, Universidade Federal
da Bahia, CIE-UMa

*Libertamo-nos dos confins de um regime único de
verdade e do hábito de exergarmos o mundo em uma
cor.*

Egon Guba

Conhecimento e formação: mas... que conhecimento?

A presença justificada da pesquisa nos âmbitos dos discursos educacionais implicados aos movimentos sociais e especificamente às ações afirmativas em educação, tem como uma das suas centralidades a problemática da *produção/mediação do conhecimento eleito como formativo*, ou seja, como é construído e difundido esse conhecimento e as intenções formativas que aí se atualizam e se produzem. Neste veio, surgem questões importantes como: quem elege esses conhecimentos? como elegem? que ideários sustentam a construção desses conhecimentos como verdades e conteúdos de valor formativo?

Nesta mesma perspectiva, há algo que é necessário discutir, tomando por exemplo, as questões curriculares e formativas (mas não só) como preocupação pedagógica atual e como uma pauta importante da *práxis* educacional das ações afirmativas. Se o currículo, o *novo príncipe* das políticas de regulação social pela educação (MACEDO, 2000) atualiza pelos seus atos, o que denominamos de *atos de currículo* (MACEDO, 2007), por suas mediações, enquanto um *dispositivo de formação* (MACEDO, 2009), o *conhecimento escolhido como formativo*, necessário se faz realizar alguns questionamentos provocativos, implicando aí a problemática das políticas de pertencimento e de afirmação. O que o currículo, enquanto conhecimento produzido, organizado e historicamente posicionado, fez e faz com as pessoas e seus segmentos sociais? Como as pessoas se implicam, se engajam e fazem o currículo? O quê e quem fica de fora e porquê? Determinados conhecimentos e sua organização chegam primeiro e são privilegiados em detrimento de outros? Que política de conhecimento e de formação poderia configurar uma educação reparadora? Essas questões deveriam estar no âmago das mediações formativas, até porque, levando em

conta o poder instituinte do currículo nos plurais cenários educacionais e sua história, envolvendo de forma significativa configurações de poder, esse dispositivo pedagógico tem assumido um lugar histórico-educacional inigualável em termos contemporâneos. Vejamos como exemplo, os debates inerentes à emblemática obra “Negros e Currículo” (1997), publicada pelo Núcleo de Estudos Negros do Estado de Santa Catarina.

É assim que da nossa perspectiva a questão da permanência daqueles que conquistam de forma afirmativa lugares educacionais antes reservados apenas para as elites, tem que ser discutida e atentar de maneira urgente e refinada para as formas com as quais os conhecimentos e atividades curriculares constroem ausências, desconhecimentos, pasteurizam referências, legitimam cosmovisões, engendram formas de aprender e de se formar, e, com isso, excluem ou alienam de maneira naturalizada uns e promovem outros. Aliás, não estamos presenciando essa discussão com a intensidade necessária no seio dos debates interessadas nas ações afirmativas em educação, que tomam a questão do conhecimento curricular como centralidade. Ações afirmativas, permanência e currículo são questões imbricadas a serem elucidadas com urgência. A capacidade de exclusão dos currículos oficiais em relação às populações historicamente alijadas dos bens sociais fundamentais já está sendo debatida e explicitada desde a segunda metade do século passado. No contexto das ações afirmativas em educação é preciso olhar essa realidade com muito mais cuidado, capacidade de compreensão e intervenção.

Ademais, devemos levar em conta também, que parâmetros, diretrizes, parâmetros em ação, leis dispendo sobre conhecimentos reivindicados por ações afirmativas, a disponibilidade generalizada para se efetivar mudanças e reconceitualizações curriculares, são emergências instituintes onde a relação com o conhecimento orientado para uma certa concepção de formação direta ou indiretamente está sendo veiculada. É aqui que a relação com conhecimentos pretensamente formativos nos coloca diretamente na problemática de elucidarmos a perspectiva de quem o concebe, quem o constrói, como é construído, para quem e para quem é construído. Até porque, perguntar de forma provocativa *se toda aprendizagem é boa*, faz parte de uma inquietação legítima, e neste mesmo veio, questionar também de forma explicitativa *se algumas aprendizagens podem deformar*, é uma outra provocação pertinente. Até porque

não percebemos formação fora do debate da sua relevância técnica, ética, política, estética e cultural. Isso implica que uma aprendizagem para se consubstanciar em formação requer a construção de pontos de vista e de posicionalidade. Falando do lugar da literatura infantil, certa vez Ziraldo falava para as escolas brasileiras que, da sua perspectiva, a literatura não poderia ser resumida à veiculação da informação. Com a literatura uma criança deveria estar construindo sua capacidade de *elucidar, opinar, criticar, propor*, para que a *formação* realmente pudesse emergir. Vale dizer, que além de percebermos no argumento de Ziraldo um refinado conceito de formação, nos identificamos com a sua compreensão do que seja formação, ou seja, uma não redução ao que é simplesmente aprendido e uma elevação da aprendizagem para âmbitos de uma compreensão significativa, cidadã, diríamos.

Nestes termos a pesquisa passa a se constituir numa pauta reflexiva, propositiva e prático importante. Como consequência, as questões se dirigem agora para o tipo de conhecimento que se apresenta como formativo, já que, para nós, a formação se realiza enquanto fenômeno humano na experiência de aprendizagens significativas de sujeitos concretos e seus projetos. Em sendo a formação uma questão de *intimidade*, ou seja, de singularidade social e histórica, afirma o estudioso da formação Paul Bélanger, a relação estabelecida com ela deve implicar sempre em *negociação* e refinadas reflexões *metaformativas*. Assim, *intimidade, autorização, explicitação compreensiva e negociação*, implicando *lutas por significantes, definições de situação*, construção de *pontos de vista, inflexão de sentidos históricos e reflexões sobre o próprio conhecimento formativo* (metaformação), estão nas bases constitutivas do que concebemos como uma *etnopesquisa crítica e multirreferencial* ou de uma *etnopesquisa-formação*, fundadas profundamente nos estudos da *etnografia crítica* (MACEDO, 2000; 2007). Modalidades de pesquisa eivadas de uma refinada, sofisticada e densa preocupação ético-política e cultural, que tem como orientação fundante fazer pesquisa antropológica imersa nas configurações culturais e suas bacias semânticas, bem como nas (in)tensas experiências socioculturais que acabam por instituir histórias e ordens sociais singulares, de onde emergem, aliás, predominantemente, as ações afirmativas. Trabalhar com os *etnométodos* dos atores sociais, no sentido de como produzem suas tradições, protagonismos e ordens sociais, diferente de trabalhar sobre eles ou utilizando-se deles. Mobilizar

pesquisas a partir deste *ethos*, e desta ética, é ineliminável para uma *etnopesquisa implicada*. É neste termos que a etnopesquisa produz sua singularidade na medida em que passa a implicar-se na compreensão transformadora *a partir e com* os sentidos das ações dos atores sociais concretos. Compreendê-las nas relações complexas que as constroem, incluindo as dos *etnométodos* do pesquisador, marca as opções ontológicas e político-epistemológicas dessa pesquisa de orientação antipositivista e de um intencionado viés político-cultural. Ao positivismo pretensamente neutral não interessa *problemas de pesquisa* ligados à *implicação*, ao engajamento, e, portanto, ao pertencimento e às ações afirmativas.

A propósito, para Najmanovich (2001, p. 41), o que a epistemologia positivista chama de conhecimento objetivo, nada mais é do que o produto de um processo histórico de padronização perceptual e cognitiva que culmina com o prejuízo da *naturalização*. As categorias se naturalizam graças à estabilização dos modos de representação. Assim, para esta epistemóloga crítica, o 'tempo', o 'espaço', a 'massa, ou a 'inteligência', palavras que supomos representam entidades eminentemente concretas e objetivas, não são mais do que o produto de uma complexa construção mental e instrumental, cuja única 'concretude objetiva' reside no fato de que estamos acostumados aos relógios, aos metros, às balanças ou aos testes de inteligência e esquecemos suas origens.

Contrariamente as posturas objetivistas e de gosto pelo que é apenas instituído oficialmente, iniciamos nosso curso de etnografia crítica em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, argumentando com nossos alunos que método para nós, de início, é uma questão política. Isso expressa, de alguma forma, a preocupação que temos com a idéia epistemologicamente simplista de rigor, seus dispositivos metodológicos e as consequências advindas daí, bem como com a qualidade social da pesquisa antropológica. *O que inicia o método é a escolha, a opção.*

É tomando essas características que a *etnopesquisa implicada* pode ser realçada como uma possibilidade fecunda para empoderarmos pesquisas engajadas nos movimentos sociais e nas ações afirmativas em educação, ou concebidas/realizadas a partir deles, abrindo ainda mais e de forma significativa as fronteiras para as conquistas éticas e políticas das *novas ciências*, que, ao se engajarem e trabalharem com as diversas situações humanas e implicações dos

atores sociais, atravessam e rompem barreiras político-epistemológicas antes vistas como naturais, lugares comum, muitas vezes pautadas em conceitos protegidos, consensos resignados, porque pretensamente intransponíveis. Aliás, inflexionar essa situação é vislumbrar lugares, tempos e jeitos de construção do conhecimento perspectivados nas cosmovisões e histórias das “novas” *heterogêneses* do cenário sociocultural. O que denominamos de “novas” *heterogêneses*, através dos seus movimentos e ações afirmativas na relação com o saber eleito como formativo, advém também da compreensão heideggeriana de que é um direito “querer não querer”, ou querer destituir desejos impostos, transplantados violentamente, bem como reescrever as histórias das suas formações e com isso *reinventar a cidadania* como uma maneira de protagonizar uma *outra* história sócio-educacional, pautada fundamentalmente no sentido de justiça social. *É assim que as “novas” heterogêneses não se perguntam apenas sobre o que fizeram com eles, questionam profunda e propositivamente, o que terão que fazer com aquilo que fizeram e fazem com eles, e como ir além, inspiração sartreana.*

Dentro do que poderíamos chamar de uma *formação afirmativa e implicada* que denuncie a discriminação criminosa e o imobilismo ingênuo, não basta uma *competência adaptada*, concertar conceitos, reluzir ideias, mostrar o outro lado ou mesmo se apropriar criticamente. Este último é um caminho de significativas possibilidades, entretanto, não suficiente. Faz-se necessário radicalizar a orientação cosmovisiológica e inflexionar a realidade, quando se trata da configuração do saber, e, principalmente, do conhecimento eleito como formativo. É assim que da nossa perspectiva os movimentos sociais e ações afirmativas no seio da educação (mas não só) devem entrar no mérito de *qual é pesquisa que interessa*, qual o conhecimento que importa, intercriticamente. Há muito que o *domínio do conhecimento* e o *domínio pelo conhecimento* constituiu-se numa pauta e numa forma de poder significativos para a configuração dos mundos humanos. Não temos dúvida que pela apropriação política dos modos de construção do conhecimento se alcança também o *empoderamento* ampliado da compreensão desse domínio e da construção de conhecimentos *outros*. Isso implica em formas de se *autorizar*, no sentido de “fazer aquilo que ainda não é” (CASTORIADIS, 1997), e de como, enquanto sujeito social fazer-se autor e co-autor de si mesmo e da sua comunidade de destino. Trata-se de uma forma

radical de *re-existir* no campo da produção do conhecimento em educação. A etnopesquisa *implicada* às ações afirmativas entre outros movimentos sociais, é uma das maneiras de inflexionar a produção do conhecimento para que se possa trabalhar nos âmbitos das *múltiplas justiças*, da conquista do *bem comum social* a partir da atividade de afirmação das competências heurísticas e de alteração sócio-cultural implicando as “*novas*” *heterogêneses* sociais, ao produzir uma *heurística outra*.

Implicada, engajada e constituída na base por *etnocompreensões*, intercriticamente construídas; sensibilizada por uma idéia de política de pesquisa e de conhecimento de possibilidades emancipacionistas, a *etnopesquisa implicada* se identifica com a *heterogênese do protagonismo* dos movimentos sociais e das ações afirmativas em educação a partir da sua orientação *etno* e seu *arké* crítico. Emerge aqui, neste sentido, o que transversaliza sua característica, ou seja, o trabalho ineliminável com a cultura e sua dinâmica relacional com o poder, com os *etnométodos* dos atores sociais e a heterogeneidade enquanto *política de conhecimento, de compreensão* e de conquista social, como dimensões entretecidas, imbricadas. Heurística, engajamento, pertencimento e afirmação, aparecem aqui como perspectivas indissociáveis. Vejamos o que diz a respeito disso a pesquisadora negra do campo educacional Petronilha Silva (2005).

Pesquisadores de temáticas relativas à população negra, vemo-nos constrangidos por fundamentos científicos e roteiros de pesquisa estabelecidos, quase sempre, nos limites de pensamento eurocêntrico elitista e monocultural. Em outras palavras, as perspectivas teórico-metodológicas mais divulgadas e aceitas guiam-se por conceitos, como os de objetividade e de universalismo, que ignoram a diversidade de origem étnico-racial, de classe social, de condições e de experiências de vida, de escolhas identitárias, de lutas por reconhecimento e direitos de diferentes grupos atuantes na sociedade, ainda que sua atuação seja por tal sociedade tida como sem mérito...No caso dos negros, como salienta Munford (1996, p. 215), a situação se agudiza, pois temos sido mantidos, negros do mundo inteiro, no desconhecimento uns dos outros. Isso contribuiu, sem dúvida, para que incorporássemos teorias, metodologias e pensamentos alheios e adversos ao reconhecimento e à valorização da contribuição de nossos povos para a produção de conhecimento em diversos campos, como as ciências da natureza e da vida, as tecnologias, as artes etc.

[...] Ao fazê-lo, defrontamo-nos com propostas ideológicas que nos confundem e muitas vezes nos separam.

Trata-se de uma narrativa que nos convida para pensar nos *etnométodos* que acabam por inaugurar a necessidade de uma relação instituinte e inflexionada por

uma outra cosmovisão, com o conhecimento científico e o conhecimento eleito como formativo.

Até porque, para *etnopesquisa implicada*, inspirada na teoria etnometodológica de Garfinkel, tomando como referência o seu lado mais engajado, como nas pesquisas de Lapassade e Ogbu, nenhum ator social pode, em hipótese nenhuma, ser considerado um “idiota cultural”.

É nesta perspectiva que a *etnopesquisa implicada*, movimentos sociais e ações afirmativas podem produzir um encontro socioepistemológico, ontossocial, crítico-histórico, eivado de coerentes e fecundas identificações na busca da configuração de conhecimentos de possibilidades reparadoras.

Aqui a etnografia como método fundante da etnopesquisa sofre um profundo e importante impuxe clínico e político, no sentido do interesse compreensivo pelos *etnométodos* e pelas singularidades dos fenômenos culturais e históricos, como elabora . Aliás, ao entrar de forma clínica na relação com a interpretação dos atores, seus saberes e etnométodos, a *etnopesquisa implicada* já está imersa no senso de responsabilidade social e política e na idéia de pesquisa posicionada. Sua objetivação é constituída em meio ao argumento de uma comunidade, que, intercriticamente, instituindo *contrastes generativos*, constitui verdades que se querem pertinentes e relevantes. Podemos falar metodologicamente com Lapassade (1999), de uma “endoetnografia” constituída também por *triangulações ampliadas* e relacionais, porque histórica e de gosto por uma inteligibilidade ampliada. Pessoas, contextos, cultura, linguagem, política de sentidos, política de conhecimento, bacias semânticas, reflexividade, temporalidade/historicidade, compreensão, criticidade propositiva e edificações identitárias, são configurações conceituais e práxicas perspectivadas pela etnopesquisa. Por essas vias, levando em conta sua tradição, a ciência pode significar um outro tipo de atividade, mediadora de instituintes críticos produzidos pelas diferenças em interação. A *intercrítica* aparece aqui desacomodando a convenção científica pautada numa certa univocidade sócio-epistemológica, nas analogias, nas *descuidadas* generalizações nomotéticas e na violência da interpretação pautada em histórias e culturas que se quiseram/querem centros do mundo, polícias do mundo.

A universidade como um contexto heurístico e formativo socialmente afirmativo

Há algo que se faz consenso entre aqueles e aquelas que tratam a universidade como um cenário da crítica à construção do conhecimento e à formação. Nestes termos, se a universidade não for crítica ela não se faz como universidade. É consenso entre estes autores também que a universidade tem que romper com seu modelo elitista pautado numa simpatia e numa opção secular por modelos e práticas de pesquisa e formação pautados num *ethos* fincado nos valores tradicionais europeus.

Para Silva, (2003, p. 49), é importante ter claro que, quando a universidade brasileira se propõe a adotar um plano de ações afirmativas, que ela não se encontra tão-somente buscando corrigir os erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio de povos indígenas e negros, de tentativa de extinção de suas concepções, crenças, atitudes, conhecimentos mais peculiares. “Está, isto sim, reconhecendo que, apesar dos pesares, muitos deles não foram extintos e precisam ser valorizados, reconhecidos não como exóticos, mas como indispensáveis para o fortalecimento político desses grupos, bem como político e acadêmico da universidade”.

Esta autora procura nos alertar ainda que necessárias se fazem práticas educativas assim como investigações que reflitam para o campo da educação, práticas e valores próprios das experiências históricas passadas e contemporâneas dos descendentes de africanos; “que adotem paradigmas que enfatizem tanto a cultura como os caminhos que lhes são peculiares para produção de conhecimentos, e, comprometam-se com o fortalecimento da comunidade negra.” (SILVA, 2003, P. 49). É nestes termos que esta pesquisadora percebe um passo importante para descolonização da ciência de cariz ocidental, que, ao assimilar tradições vindas de outros povos, produziram uma ciência arrogante, violenta, privatista e colonizante, ao esconder o quanto herdou desses povos para se constituir como tal.

Se a diversidade étnico-racial e a pluralidade das formas de vida e de pensar a vida, o mundo, as relações entre as pessoas, entre elas e o ambiente em que vivem, está tornando-se realmente central nas preocupações e objetivos da universidade, há que se buscar ou criar teorias que ajudem a abordar perspectivas distintas, que permitam fazer a crítica daquelas que desconsideram ou eliminam as diferenças. (SILVA, 2003, p. 50)

Dialogia e *dialética intercríticas* é o que se reivindica para que a universidade possa cumprir o seu papel democrático, ao deslocar-se para trabalhar com e a partir de cosmovisões e problemáticas ligadas a negros, índios, asiáticos etc. Podemos ir mais além, possibilitando que as universidades possam nascer dos ideários que esses grupos cultivam, na medida em que seja significativa para as suas formações este tipo de reapropriação e conquista política.

A formação do etnopsiquisador implicado aos movimentos sociais e ações afirmativas

Não há como vivenciarmos as “relações reais” de uma determinada sociedade fora das categorias culturais e ideológicas desta.

Stuart Hall

Veamos como uma provocação inicial, a narrativa de Henrique Cunha Júnior (2003, p. 157):

Está correndo que as populações negras vivem em espaços geográficos que não recebem nenhuma política pública. São áreas sobre as quais o conhecimento científico é praticamente inexistente. Forma-se um círculo vicioso, nada se faz de coerente, porque nada se sabe. As políticas universalistas do Estado mostraram-se inócuas...Quase nada se sabe sobre as especificidades, porque os pesquisadores e os temas de pesquisa têm a ver com interesses distintos dos das populações de descendência africana. Temos falado da necessidade de pesquisa e da produção de conhecimento sobre os territórios de maioria afrodescendente. Não tem pesquisa, não tem política pública, não tem solução objetiva dos problemas...No estágio atual do capitalismo, a pesquisa científica e os grupos de pesquisadores constituem um grupo privilegiado de exercício do poder, quer pela ação direta na participação nos órgãos de decisão do Estado, quer pela indireta por meio da difusão de conhecimentos que justificam as ações dos poderes públicos. Os grupos sociais, cujos membros não fazem pesquisa ficam aliados dessas instâncias de poder. A ausência de pesquisadores negros tem reflexos nas decisões dos círculos de poder. Veja que temas como a educação e a saúde dos afrodescendentes só passaram para pauta do Estado brasileiro depois que os movimentos negros, com esforços próprios, formaram uma centena de especialistas e pesquisadores nessas áreas e produziram um número relevante de trabalhos científicos. Por que não há mais pesquisa e pesquisadores? Porque não há interesse. Não existe vontade política das instituições universitárias e muito menos dos órgãos de política científica do Estado. (CUNHA JÚNIOR, 2003 p. 159)

Em realidade nosso debate ao longo dessa obra, exorta a partir de uma “escuta sensível” (BARBIER, 2001) sobre a problemática de uma certa guetificação da pesquisa antropológica, a formação de pesquisadores que saibam *trabalhar no plural* e de *maneira implicada* e conectada com as *múltiplas justiça*s que emergem das nossas necessidade, lutas simbólicas e econômicas. É aqui que a *etnopsiquisada implicada* pode ser uma possibilidade e uma pauta curricular para

formação de pesquisadores capazes de trabalhar de dentro dos movimentos sociais produzindo saberes *indexicalizados* aos *etnométodos* e histórias dos atores sociais e seus segmentos, cientificamente implicados por um rigor *outro* (MACEDO, GALEFFI, PIMENTEL, 2009).

Contraopondo-se a este encaminhamento, fala-se, por exemplo, em nome de um pretenso neutralismo a-político, que “a ciência não tem cor”, no que concorda Cunha Júnior, atribuindo esse significante apenas às políticas científicas. Discordando deste autor neste aspecto, entendemos sim que a pesquisa pode ter cor e vem produzindo-se historicamente pelo *ethos* do europocentrismo branco. Seus significantes estão impregnados dessa condição, é uma *implicação* produzida pelo universalismo cultivado no seio da produção do conhecimento antropossocial. Foi aí que as teses racistas tiveram solo fértil, através de um evolucionismo comparativo que dura séculos.

Para o próprio Cunha Júnior, “quem detém o poder detém a primazia da ciência”, a partir deste cenário histórico, pesquisadores negros, por exemplo, passam por obstáculos ideológicos, políticos, preconceituosos, eurocêntricos de dominações e até mesmo de *inocências úteis* (grifo nosso), vigentes nas instituições de pesquisa e nos órgãos de decisões sobre políticas científicas. Problema que a sociedade científica nega-se a reconhecer como um problema. Para esse autor, “o capitalismo continua produzindo os seus negros”, em utilizando a produção científica para reatualizar as estratégias de dominação e subordinação desses “negros produzidos”. Para este pesquisador, este cenário participa de “um subdesenvolvimento científico” neste setor das relações étnicas, com claras consequências que direcionam-se para a produção de barreiras para formação de pesquisadores implicados às problemáticas e questões que interessem a grupos sociais não hegemônicos.

A história da academia brasileira no século 20 foi também a história de barrar e não deixar entrar na universidade ilustres professores negros. É preciso lembrar sempre o caso emblemático de Guerreiro Ramos, um dos grandes cientistas sociais brasileiros do século 20. Guerreiro Ramos foi aluno formado na primeira turma de Filosofia da Universidade do Brasil, hoje UFRJ. Contudo, ele não foi absorvido como professor da UERJ. Sua exclusão teve grandes consequências para a comunidade negra...Guerreira Ramos desenvolveu sua carreira universitária nos Estados Unidos...Em uma entrevista a Lucia Lippi de Oliveira, indicou sem rodeios que foi vítima também de perseguição racial na Universidade do Brasil... (CARVALHO, 2003, p. 166)

Episódios como esses assumem o lugar de *epifenômeno* social no seio dos debates sobre a formação de *pesquisadores implicados*, deixando de fora

reflexões que poderiam alterar via ações afirmativas essas atitudes, guardadas no entendimento de que aconteceram em face de questões individuais, burocráticas ou corporativas. É assim que os *atos de currículo* (MACEDO, 2007; 2010) vão fabricando suas *formações incontestáveis* e *construindo ausências* que poderiam fazer a diferença histórica acontecer. Ou como nos coloca Guimarães (2003, p. 213): “A comunidade científica pode continuar a dar de ombros e dizer que esse não é o seu problema.”

Necessário se faz, portanto, elencar alguns pontos fulcrais necessários à formação de um *etnopesquisador implicado*. Nestes termos a ciência e a pesquisa devem aparecer como construções sociais e culturais que não significam apenas instituições necessárias, mas, que, em face das suas configurações ideológicas se impõem como tal, e, que, portanto, devem ser pensadas também por este registro e suas consequências históricas. Da mesma forma a ideia de rigor não pode mais emergir como um ato preciso que por ele a pesquisa deve se legitimar e a ciência se consolidar. Narrar e historicizar implicações, por exemplo, se constitui num ato de rigor para as novas ciências, assim como não tratar os processos implicacionais como *epifenômenos*. Ademais, os conteúdos e as formas dessa formação deverão cultivar inspirações etnográficas de possibilidades descolonizantes, emancipacionistas, onde a experiência histórica e cultural aparecerá como tempero e ingrediente da criticidade ineliminável dessa formação. Assim, criticidade, historicidade e a busca de pertinência metodológica para a constituição de uma etnografia socialmente responsável e implicada em processos emancipacionistas, fariam parte de uma proposta formativa voltada para projetos históricos tão amplos quanto fundamentais.

Referências bibliográficas

BARBIER, R. *A pesquisa ação*. Brasília: Liber Livro, 2011.

CASTORIADIS, C. “Para si e subjetividade”. In: Pena-Veja, A. Nascimento, E. (Orgs.). *O pensar complexo. Edgar Morin e a crise da Modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1997, p. 45-59.

CUNHA JÚNIOR, H. “A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ação formativa”. In: Silva, P.; Silvério, V. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Editora INEP-MEC, 2003, p. 132-153.

- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- KOHN, R. "A pesquisa pelos práticos: a implicação como modo de produção de conhecimento". *Bulletin de Psychologie*. Tome XXXOX, nº 377, p. 78-110. Tradução de Jacques Gauthier.
- LAPASSADE, G. *L'ethnosociologie*. Paris: Meridien Klincksieck, 1999
- MACEDO, R. S. *A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- _____, *Etnopesquisa crítica / etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- _____, *Atos de currículo / formação em ato?* Ilhéus, Editora da Universidade de Santa Cruz, 2011.
- _____, *Compreender / mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro, 2010.
- MACEDO, R. S; PIMENTEL, A; GALEFFI, D. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade da pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado*. São Paulo: DP&A, 2001.
- NÚCLEO DE ESTUDOS NEGRO. *Negros e Currículo*. Florianópolis: Ed. Atilênde, 1997.
- GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodologie*. New Jersey: Printice Hall, 1976.
- SILVA, C. "Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas". In: Silva, C. (Org.) *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003, p. 17-38.
- SILVA, P. B. G. "Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania". In: Abramowicz, A.; Silvério, V. R. *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. São Paulo: Papyrus, 2005, p. 27-53.
- GONÇALVES, L. A. "Ações afirmativas e universidade". In: Loés, A. Macedo, E. Alves M. P. (Orgs.) *Cultura e Política de Currículo*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006, p. 73-90.
- GUIMARÃES, A. S. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo, Ed. 34, 1999.
- _____, *Preconceito Racial: modos, temas e tempos*. São: Cortez, 2008.

Inovação pedagógica, etnografia, distanciação

Carlos Nogueira Fino, Universidade da Madeira, CIE-UMa

1. Implicação.

Há sete anos, o departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira achou-se com força e legitimidade científica suficientes para propor o registo oficial de um curso de mestrado em Inovação Pedagógica, sem paralelo nas universidades portuguesas, cuja primeira turma, aqui na UMa, começou a funcionar em 2004. Em Maio desse mesmo ano, o referido curso de mestrado começou também a ser oferecido nas cidades brasileiras de S. Luís, no estado do Maranhão, e de Brasília, capital federal, na sequência de uma proposta, dessas que contêm mesmo um desafio por dentro, que nos foi feita pelo Reitor de então, o Professor Rúben Capela.

A criação do curso de mestrado em Educação na especialidade de Inovação Pedagógica foi coincidente com a criação da linha de investigação correspondente do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), e é o resultado da tomada de consciência de que o essencial das práticas pedagógicas que tentam tirar partido da incorporação de tecnologia na escola, incluindo as tecnologias de informação e comunicação (TIC), longe de a ter transformado ou de estar a transformá-la, está a reforçar as suas características mais radicalmente conservadoras, através da influência de um senso comum aflitivo, sem que, entretanto, a escola apresente melhores resultados.

É também uma reação, assumidamente minoritária, contra a tradição da Tecnologia Educativa, que vem do tempo dos meios audiovisuais como *auxiliares de ensino*, e que tem vindo a desembocar, mais recentemente, na entronização quase litúrgica das plataformas digitais ditas de *e-learning* e derivados, acompanhada de uma retórica massificadora e agressiva, falha de cientificidade e de sentido crítico, sobre temas quase esotéricos, como Web 2.0, Edumetria, etc., transformados em crenças sobre como reabilitar a escola.

Esse mestrado, ao invés de avançar com panaceias miraculosas para os problemas da educação, ou de aceitar reproduzir o discurso e a liturgia oficiais

sobre educação e sobre as relações entre a educação e a tecnologia, preferiu olhar para as práticas pedagógicas, em primeiro lugar. Para como se pratica efetivamente a pedagogia, com ou sem tecnologias envolvidas. Olhar com olhos de ver, e com o vagar e a distanciação necessários à produção de um pensamento fundamentado, que seja formulado a partir do interior dos fenómenos educativos, verdadeiramente compreendidos na sua natureza intersubjetiva e longe da algazarra do voluntarismo, do marketing e do discurso político. E que seja susceptível, não da extrapolação para situações diversas, mas de contribuir para a compreensão de situações análogas.

Um mestrado comprometido com a mudança provocada intencionalmente na educação, com ou sem tecnologias, e com a compreensão completa do sentido dessa mudança, não apenas a compreensão que é possível ter quando se olha do exterior, mas a verdadeira compreensão de quem, mergulhando nos fenómenos, se habilita a senti-los antes de compreendê-los e a vivê-los antes de descrevê-los. Para semelhante propósito, a etnografia perfilou-se como utensílio óbvio e incontornável.

É claro que a convicção de que a etnografia poderia ser uma ferramenta fundamental para sondar as práticas pedagógicas por dentro não deriva de nenhuma espécie de crença, nem de nenhum *insight* instantâneo. Antes de termos imaginado construir de raiz um mestrado que se demarcasse da Tecnologia Educativa clássica e das suas sequelas mais voluntaristas e acríticas, a etnografia já se tinha cruzado comigo em dois momentos essenciais da minha vida académica. O primeiro desses momentos aconteceu quando, em 1996, durante uma viagem de avião entre a Madeira e Lisboa, onde me deslocava para me encontrar com o meu orientador de doutoramento, li um pequeno grande livro de Lapassade intitulado *L'Éthnosociologie*, tendo-me essa leitura colocado na pista da abordagem metodológica por que optei na investigação que iniciava. O segundo momento aconteceu quando, em Fevereiro de 2003, participei, em Trento, Itália, no III Colóquio preliminar da fundação da SEEE, Sociedade Europeia de Etnografia da Educação, cuja fundação legal viria a acontecer no Funchal no ano seguinte. No colóquio de Trento, além da oportunidade de privar com alguns dos nomes mais importantes da etnografia europeia, acabei por ser eleito secretário da comissão instaladora da referida Sociedade. Assim, quando a questão da criação do mestrado em Inovação Pedagógica se colocou, fico sem

saber se foi a inovação pedagógica a requerer a etnografia, ou esta a insinuar a ideia da inovação. O facto é que a primeira versão do desenho curricular do mestrado incluía uma disciplina de Investigação Etnográfica em Educação, mais tarde simplificada para Investigação em Educação, não para perder a relação matricial com a etnografia, mas para permitir também outras abordagens.

Entretanto, passados todos estes anos, e apesar de a SEEE ter perdido grande parte do seu fulgor inicial, a Universidade da Madeira tem persistido em alargar o seu programa de investigação em inovação pedagógica, entretanto enriquecido com um curso de doutoramento. Neste momento, são já várias dezenas os investigadores que estão ou estiveram empenhados em trabalhos de investigação de mestrado e de doutoramento em inovação pedagógica aqui na UMa, em vários estados do Brasil e em Santarém, onde tivemos uma turma em funcionamento e onde foi docente o nosso colega Fernando Sabirón. E o nosso interesse pela etnografia continua vigente, por se manterem válidas, no nosso espírito, as razões que determinam a convergência entre a inovação pedagógica e a etnografia. E essa convergência é bem patente no grande número de investigações em curso que optaram por abordagens de tipo etnográfico. Tão relevante é esse número, que nos pareceu justificar-se um colóquio CIE-UMa completamente dedicado à etnografia *da* educação, a espécie de etnografia feita por praticantes da educação sobre práticas pedagógicas. Investigações levadas a cabo por professores que também se assumem como investigadores, recuperando um historial de contributos daqueles que, desde Stenhouse, procuram redefinir o professor como investigador, e de todos aqueles que, como Whyte, Lapassade, Sabirón, Roberto Sidnei Macedo, e outros, contribuem para o esclarecimento das condições da confluência da etnografia e da investigação-ação.

2. Etnografia e inovação pedagógica

Se é verdade que a etnografia pode ser um utensílio poderoso para a compreensão dos fenómenos de inovação, não é à etnografia, enquanto área de conhecimento, que compete definir inovação pedagógica. Com efeito, à etnografia apenas compete fornecer os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica – a escola –, ou no seio da própria sociedade, além

de implicar, também, o debate epistemológico sobre a validade do conhecimento obtido pelo seu intermédio.

O esclarecimento do que serão, ou não, práticas pedagógicas inovadoras é algo a cargo de um enquadramento conceptual exterior à etnografia, o qual tem de estar presente permanentemente na mente do investigador que olha para as práticas pedagógicas para as interpretar como se fosse um nativo delas, dentro da dialéctica de se tornar nativo, para conhecer, e de ser estrangeiro, para interpretar. Ou seja, para se fazer etnografia *da* educação, nomeadamente para investigar inovação pedagógica, não basta saber etnografia, nem é suficiente ser portador do senso comum sobre educação.

É claro que tenho perfeita consciência de quanto é lapalissiana a afirmação que acabo de fazer. Para investigar seja lá que assunto for, o investigador tem de conhecer o assunto, pelo menos conhecer as linhas gerais do campo da ciência em que o assunto em estudo se insere e os contributos dos seus principais precursores. E deve conhecer as metodologias adequadas à investigação desse assunto, bem como deve conhecer as limitações dessas metodologias. Portanto, o que quis realçar foi uma ideia simples, que, apesar da sua simplicidade, nem sempre é devidamente tida em conta, ou é, pura e simplesmente, desconsiderada por quase toda a gente, incluindo, infelizmente, muitos professores de profissão. No campo da educação, talvez porque a educação nos diz tão diretamente respeito – os pais educam os filhos e sempre as gerações anteriores se ocuparam da educação das seguintes – todos tendemos a saber tudo sobre algo que nos é tão inerente. No entanto, o saber comum sobre educação, se é suficiente para reproduzir a experiência acumulada ao longo das gerações, não chega para provocar as rupturas, os saltos, as discontinuidades que constituem, na minha opinião, a inovação pedagógica, que é a que se transformará, no futuro, em senso comum. E a inovação pedagógica, para acontecer, precisa de ter clara essa distanciação em relação ao senso comum e essa distanciação não é fornecida, nem sequer facilitada, por nenhuma metodologia de investigação. Nem mesmo pela etnografia.

Antes de ser etnógrafo, o professor precisa de ser professor. E ser professor implica ser detentor de um saber científico – o da sua especialidade de docência – e de um saber profissional, que tem uma componente técnica, didáctica, se quisermos, e uma componente científica, relacionada com a cognição e os

mecanismos da aprendizagem e com outras disciplinas contribuidoras, como a história ou a sociologia, por exemplo. Um professor, deste ponto de vista, é o que articula esses vários saberes científicos no desenho de contextos de aprendizagem. E a inovação pedagógica passa pela criação de novos contextos de aprendizagem, desenhados à luz do desenvolvimento dessas ciências e implicando alterações qualitativas na tal componente técnica que regula a prática partilhada pelos aprendizes e pelo professor. Como é evidente, o senso comum não chega para se conseguir isso. E também não é suficiente para discernir completamente o sentido de práticas pedagógicas tão profundamente alteradas, a não ser, talvez, perceber que são *diferentes*.

Ora, *diferença* e *mudança* são componentes importantes da inovação pedagógica, mas existem diferenças e mudanças, nomeadamente de natureza quantitativa – mais tecnologia, maior rapidez, mais eficiência – que não são propriamente inovação, cujo sentido é bastante mais comprometido com critérios de natureza qualitativa e, mesmo, de natureza cultural, uma vez que a inovação pedagógica implica mudanças nas culturas escolares. E daí a importância da etnografia da educação, nomeadamente quando quem a pratica congrega em si próprio esse poder de ser etnógrafo e de ser professor, isto é, conhecedor da *doxa* da profissão e capaz de reconhecer possíveis heterodoxias.

Voltando a colocar a questão da inovação pedagógica em termos de quebra de paradigma, não se pode esperar que seja a etnografia a provocá-la, mas é possível utilizar a etnografia para a descrever e para a interpretar. É claro que, neste sentido, hermenêutico, a etnografia pode ter um papel emancipador, se dada a conhecer aos membros da cultura educacional estudada, os quais, reflectidos na interpretação feita pelo *outro*, podem sentir necessidade de mudar, ou sentir-se encorajados à mudança. Seja como for, o que dará sentido a essa eventual mudança não será, mais uma vez, a etnografia, mas um desejo explícito de transformar práticas cujo sentido se pode ter perdido com o passar do tempo, que já foram elementos cruciais noutros momentos da história da educação, mas cujo sentido sobrevive com dificuldade no presente.

Por exemplo, quando era necessário treinar atitudes essenciais para a integração no mundo industrial, fazia sentido que a escola se organizasse e funcionasse como se fosse uma antecipação desse mundo. Que melhor lugar do que a escola para treinar a pontualidade, o trabalho sincronizado, a obediência colectiva, a

adaptação a ambientes superpovoados, a par da alfabetização? Como é evidente, essas habilidades não poderiam ser adquiridas com facilidade no seio da família, instituição social no interior da qual acontecia o essencial da educação, nomeadamente a partir do momento em que as famílias passaram a reduzir-se aos seus elementos essenciais – pai, mãe, filhos –, e em que os pais, trabalhando como assalariados, não poderiam estar tão presentes na educação dos filhos, como poderiam ter estado no passado.

Entretanto, esse ciclo de racionalidade, sincronização e relativa estabilidade, governado pela burocracia industrial, foi-se esgotando. Nos nossos dias de desregulação e de crise insistente, o *kit* de sobrevivência requer outras habilidades obrigatórias, como autonomia, criatividade, pensamento crítico, capacidade de absorver mudança, lidar com o inesperado, aprender de forma permanente. E os ambientes de aprendizagem, escolares ou não, devem proporcionar a aquisição dessas novas habilidades, nomeadamente permitindo e encorajando o exercício delas. Ou seja, os contextos de aprendizagem que o presente requer são completamente diferentes dos que eram adequados e se mantiveram adequados durante muitas décadas. Romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores, é, no essencial, a função da inovação pedagógica, constituída por práticas qualitativamente novas, que bem poderiam ser facilitadas ou estimuladas por mudanças curriculares e organizacionais deliberadas, embora essa seja outra questão.

Voltando à etnografia, o seu papel não será, repito, provocar essas mudanças. Mas nenhum etnógrafo, por mais competente que fosse, as compreenderia se não dominasse os instrumentos conceptuais necessários para tal, e esses instrumentos conceptuais não são de natureza etnográfica. E, sem compreensão, como é que se pode fazer etnografia?

3. O que fazemos é mesmo etnografia?

Quando referi a existência de dezenas de investigadores a trabalhar numa linha de investigação em inovação pedagógica, queria dizer cerca de noventa envolvidos em investigações de mestrado, estando metade concluídas e metade em processo, e cerca de quarenta investigações de doutoramento, das quais apenas uma concluída, mas estando já agendadas quatro provas públicas para o início de 2011, o que significa que também os doutoramentos estão a terminar.

Trata-se de um número bastante elevado, nomeadamente se tivermos em conta que a Universidade da Madeira é uma universidade insular e em comparação com o número de investigadores da mesma universidade que trabalham em linhas diferentes. Com um número tão elevado de investigadores, constatando que a maior parte das investigações em curso envolvem etnografia, e que as concluídas, além de também envolverem etnografia, na sua grande maioria, quase todas descrevem situações em que se encontrou alguma forma de inovação pedagógica, algumas questões se insinuam:

- a) Será que todos os investigadores realizaram mesmo uma investigação etnográfica?
- b) Será que existe tanta inovação pedagógica por aí dispersa, que dê para alimentar tantas investigações?
- c) O que é que os vários investigadores acreditam ser inovação pedagógica?

3.1 Pergunta a) Será que todos os investigadores realizaram mesmo uma investigação etnográfica?

Nas duas últimas décadas, Portugal assistiu a um incremento assinalável na oferta de cursos de mestrado, tendo o processo de Bolonha, com a generalização da obrigatoriedade da obtenção do grau de mestre em quase todas as formações, provocado a explosão a que se assiste. Tomando o caso da educação como exemplo, hoje em dia, ninguém pode aspirar ser professor apenas com a licenciatura, e grande parte dos professores em exercício frequentariam cursos de mestrado, se o pudessem fazer. Cursar um mestrado é, nos dias de hoje, quase uma banalidade.

Como é evidente, a generalização do acesso à frequência de mestrados tem provocado o disparar do número de dissertações, do número de mestrados que precisam de orientação, por orientador, e do número de orientadores de dissertações. Em alguns casos, pelo menos, orientar mestrados e desenvolver investigações de mestrado está a tornar-se numa rotina que corre o risco de se vir a transformar em mera liturgia. E, como se sabe, quando a investigação científica se transforma em rotina ou em liturgia, nem se poderá falar mais em ciência, tal qual Thomas Khun (1962) a entende, pelo menos, porque, para ele, a verdadeira investigação é a que conduz à quebra de paradigma. Ou, parafraseando Popper, só é ciência o que puder vir a ser refutado pela investigação posterior, o que vem

a dar ao mesmo. Investigação como entretenimento. Investigação para obter o grau. “Investigação” (felizmente) condenada a jazer nos depósitos das universidades.

Como faço parte do *establishment* universitário, tenho podido integrar júris de mestrado na UMa e noutras universidades de dimensão muito maior, onde o fenómeno da massificação da “investigação” é bem mais visível. Posso mesmo relatar casos de dissertações que argui, felizmente fora da UMa, em que as dificuldades pessoais dos investigadores eram confundidas com limitações do método utilizado, o que significa que a discussão epistemológica não estará a passar, como deveria, pela formação de alguns investigadores. E também tenho podido verificar como a esmagadora maioria das dissertações de mestrado se baseia em inquéritos por questionário, que originam dados tratados em gráficos magníficos pelo seu impacto visual, mas que talvez não façam a ciência progredir grande coisa. Já para não falar da nula relação entre a revisão da literatura e a discussão desses gráficos, pecado talvez mais frequente do que se poderia imaginar.

E o que hoje é constatável na generalização dos mestrados será, com grande probabilidade, encontrado, futuramente, nos doutoramentos, que aspiram a transformar-se nos mestrados das próximas décadas. E isto faz-me lembrar Eurico Lemos Pires, coautor da Lei de Bases do Sistema Educativo, de quem fui aluno de Sociologia da Educação, precisamente no mestrado que concluí em 1986 (antes do início da massificação dos mesmos), e da sua sugestão das terminalidades evanescentes (Pires, 1996).

Voltando à questão em análise, será que todos os projetos de mestrado e de doutoramento, que reclamam ter utilizado procedimentos etnográficos, os utilizaram mesmo? Envolveram mesmo um longo período de interações sociais intensas entre o investigador e os atores, no meio destes, durante o qual os dados foram recolhidos de forma sistemática (Bogdan e Taylor, 1975)? Durante a estada no campo, obtiveram-se dados provenientes de fontes diversas, nomeadamente através de observação participante (Lapassade, 1991, 1992, 2001), em que o observador vive com as pessoas e partilha as suas atividades? Aconteceram entrevistas etnográficas, as conversações ocasionais no terreno, evidentemente não estruturadas? Ou aplicaram-se entrevistas semiestruturadas e estruturadas, com base em presunções anteriores à vivência do campo?

Estudaram-se documentos “oficiais” e documentos pessoais, sob a forma de diários, cartas, autobiografias, nos quais os nativos revelaram os seus pontos de vista sobre a sua vida ou sobre eles próprios? Basearam-se os processos na *compreensão* e na *descoberta*, ou testaram-se respeitáveis hipóteses de trabalho, trazidas pelo investigador para dentro do campo? E quanto ao diário de bordo? Existiu mesmo? Que importância revelou ter para a descrição/interpretação da cultura estudada?

Todas essas perguntas sem prejuízo da inevitável questão derradeira: é mesmo densa a narrativa que corresponde ao relatório da investigação, seja ele dissertação ou tese? E, já agora, foram considerados os conceitos de facto social total, de que a teoria não explica tudo e de que o fim da investigação não é estudar fragmentos, mas reconstruir o conjunto, propostos por Marcel Mauss (1947)?

3.2 Pergunta b) Será que existe tanta inovação pedagógica por aí dispersa, que dê para alimentar tantas investigações?

Invariavelmente, a maioria dos intuitos de inovar pedagogicamente dentro da escola acabam por esbarrar contra o currículo, que impõe alunos agrupados por idade cronológica, programas, tempos, rotinas, métodos. Se isso não bastasse, há ainda a considerar a generalidade dos processos de supervisão da indução à prática profissional dos professores, nomeadamente os que são sediados nas escolas, que tendem à reprodução dos modelos de professor mais habituais, com especial relevo para o professor que define objetivos relacionados com os tópicos programáticos, antecipa estratégias, executa essas estratégias em forma de ensino, avalia os alunos de acordo com os objetivos. Como diria Papert (1993), a indução à prática profissional forma peritos em didática, que é a arte de ensinar. Talvez não forme, obrigatoriamente, especialistas na criação das condições que permitem que a matemática, que é a arte de aprender, assuma o comando das situações. Além disso, a ideia de escola veiculada pelo senso comum e, infelizmente, partilhada pela generalidade dos responsáveis pela educação, é a da velha escola fabril, imutável nos seus pressupostos e nos seus procedimentos, muito ciosa da autoridade dos professores e de um conceito de disciplina que, no essencial, se resume a aceitar o status quo.

Em escolas deste tipo, que são a esmagadora maioria, encontrar inovação pedagógica necessita de um persistente trabalho de garimpeiro, cuja atividade se caracteriza muito mais por procurar do que pela felicidade de encontrar. A única coisa que o garimpeiro pode e tem de saber, à partida, é distinguir aquilo que procura do que não lhe interessa. E saber onde será mais provável encontrar o que procura. É claro que um garimpeiro afortunado pode encontrar bolhas de inovação dentro de uma escola, num projeto em funcionamento, numa sala de aula com a porta fechada. Mas deve saber que essa inovação talvez seja mais provável em ambientes de aprendizagem menos marcados historicamente e culturalmente pelo velho paradigma.

Portanto, quarenta e cinco dissertações de mestrado depois, e quarenta e cinco em andamento, talvez tenhamos muitos garimpeiros para algo relativamente raro como inovação pedagógica. Não é, efetivamente, a febre da corrida à inovação que a faz brotar do chão como cogumelos depois das primeiras chuvas. E, se há menos inovação do que dissertações de mestrado ou teses de doutoramento sobre ela, temos um problema. A linha de investigação em inovação pedagógica justifica-se até que ponto?

É claro que também se pode encarar a questão da inovação pedagógica pela oposta, ou seja, estudando-se comprovadas situações de não-inovação, falsas propostas de inovação ou mesmo modelos ultraconservadores vendidos como inovação, para os desmontar. Isso faz-se mediante o contraste dessas situações com uma definição clara de inovação pedagógica, adequadamente discutida e fundamentada, a acompanhar uma investigação capaz de captar essas propostas em plena concretização e descrevê-las criticamente do interior, através de narrativas densas que sejam o resultado da obtenção de informação por vários meios, triangulação de dados e capacidade integradora e interpretativa do investigador.

O que não pode acontecer é a indulgência e a autoindulgência de quem, para obter o grau, faz tudo parecer ouro mesmo que o metal encontrado seja pechisbeque.

3.3 Pergunta c) O que é que os vários investigadores acreditam ser inovação pedagógica?

Não creio que seja útil a qualquer linha de investigação ser dominada por um pensamento único, sendo isso válido também para a linha de investigação em inovação pedagógica. Mas é preciso existir um pensamento que faça sentido, mesmo que possa ser objecto de refutação. A linha de investigação em inovação pedagógica foi criada sob o pressuposto de que a escola está desajustada das necessidades do presente e sob a influência das seguintes convicções (Fino, 2008):

A educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais;

A inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que uma boa formação seja muito importante;

A inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro;

A inovação pedagógica é sempre uma opção individual e local, ainda que possa ser inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos de natureza mais geral;

Dentro da escola, a inovação pedagógica envolve sempre o risco de conflito com o currículo;

A inovação pedagógica não é sinónima de inovação tecnológica.

Nem toda a gente partilhará, no todo ou em parte, estes pontos de vista, existindo mesmo autores que têm visões bastante menos cáusticas em relação à escola e mais contemporizadoras no que se refere ao que é inovar em educação. No entanto, o ponto de vista, digamos, “oficial” da linha de investigação não se dispensou de avançar um conjunto de autores e de ideias sobre as quais se fundou. Os investigadores acolhidos por esta linha de investigação não creio que estejam dispensados de conhecer esses referenciais, o que não os impede de estudarem também outros, fundamentando a escolha e contribuindo, por essa via, para a clarificação do conceito, enquanto a sua prática de investigação contribui para a ampliação do campo do que é investigável. Quer isto significar que os relatórios das investigações em inovação pedagógica não podem ignorar o conceito de inovação, sem o qual não poderiam contrastar coisa nenhuma, nem escolher influências teóricas aleatoriamente, sob pena de quebra de coerência. É por isso que me parece que qualquer relatório, dissertação ou tese, de uma

investigação conduzida nesta linha de investigação, deve conter um capítulo denso dedicado à discussão do que será inovação pedagógica.

4. Inovação pedagógica, etnografia, distanciamento

Comecei a escrever esta comunicação com o objetivo refletir sobre as relações que a etnografia pode ter com a inovação na educação, pensando em dirigi-la aos investigadores que dão os primeiros passos. Esse objetivo continua atual. No entanto, à medida que a fui alinhando, foi-se também insinuando a utilidade de se ter uma visão de conjunto sobre os trabalhos desenvolvidos no âmbito da linha de investigação em inovação pedagógica do CIE-UMa, no que se refere às metodologias utilizadas e respectiva fundamentação, e no que diz respeito à discussão em redor do conceito de inovação pedagógica. E, neste momento, parece-me imperioso proceder a uma espécie de metadistanciamento, em relação à linha de investigação no seu conjunto, que nos habilite a olhar para ela própria como se de um campo de investigação se tratasse.

Creio que precisamos saber que espécie de etnografia é essa, que dizemos praticar. E que precisamos de conhecer com que lente olhamos para as práticas pedagógicas, que nos permita compreendê-las e interpretá-las, ao ponto de nos sentirmos aptos a concordar em que são, ou em que não são, inovadoras. Precisamos, em suma, de distanciamento idêntico à que é requerida ao etnógrafo, mas aplicada ao conjunto das etnografias, se é que foram mesmo etnografias, que esta linha de investigação tem vindo a promover, se é que tem mesmo promovido. E idêntico distanciamento aplicada aos motivos pelos quais procuramos práticas pedagógicas diferenciadas e optamos por as considerar inovadoras.

Passado todo este tempo, o que é que sabemos sobre inovação pedagógica e sobre etnografia, que não soubéssemos antes, por termos lido os trabalhos de outros? Em que é que fizemos avançar o método, ou será que já herdámos a etnografia definida e para sempre? Que recomendações temos a acrescentar às recomendações mais clássicas e mais habituais sobre como o etnógrafo deve praticar? Em que é que contribuímos para a que a etnografia da educação se afirme e seja reconhecida como prática séria e rigorosa, aos nossos olhos, bem entendido, mas igualmente aos olhos dos outros?

Distanciamento e metadistanciamento. Para podermos prosseguir com margem de segurança. Ou para arrepiarmos caminho. Quem sabe se não deveríamos começar tudo desde o início?

5. Referências Bibliográficas

- Bogdan, R. e Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley.
- Fino, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, pp 277-287.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lapassade, G. (1991). *L'Éthnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Lapassade, G. (1992). *La méthode ethnographique (observation participante et ethnographie de l'école)*: <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/>.
- Lapassade, G. (2001). L' observation participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 1. pp. 9 – 26.
- Mauss, M. (1947). *Manuel d'Ethnographie*. Paris: Payot.
- Papert S. (1993). *The children's machine: Rethinking schools in the age of the computer*. New York: Basic Books.
- Pires, E. L. (1996). *A arquitectura do sistema escolar português: coerências e incoerências de ontem e de hoje; evolução dos modos de escolarização*. Disponível em http://www.cursoverao.pt/c_1996/eurico1.html (acedido a 24/11/2010).

Práticas etnográficas e inovação pedagógica na formação continuada de professores de Ciências Naturais: possibilidades e limites.

Gilvaneide Ferreira do Oliveira, Universidade Federal Rural de Pernambuco

Maria de Fátima Gomes da Silva, Universidade de Pernambuco-Brasil

Introdução

A necessidade de repensar questões relacionadas à formação continuada de professores, no tocante às demandas de uma formação voltada para a proposição de inovações pedagógicas que se refletem no âmbito das práticas docentes, tem sido um dos grandes desafios da formação de professores na atualidade, quer seja, na formação inicial, quer seja, na formação continuada. Tais demandas subsidiam, atualmente, as discussões que ocorrem nas academias, especificamente nos cursos de formação de professores e na Associação Nacional de Formação de Professores - ANFOP, no sentido de destacar que os programas de formação de professores ora instituídos, têm contribuído timidamente na formação de um perfil profissional que atenda aos princípios da reflexividade crítica para uma autonomia docente. Sobre essas demandas que emergem das políticas de formação continuada de professores, destacamos que alguns estudos vêm sendo realizados nos últimos anos sobre as necessidades de uma análise crítica referentes aos programas e às estruturas organizacionais nas quais estes acontecem.

Relativamente às políticas voltadas para a formação de docentes, e em especial, para a formação continuada, destacam-se para este fim, programas que não apresentam em sua base uma participação efetiva dos professores desde a sua gênese. Isto revela, de certa forma, uma falta de uma sintonia entre o que de fato pensam os docentes sobre a formação continuada de professores de Ciências Naturais, e as propostas estabelecidas nos referidos programas de formação. Este ponto sinaliza para a necessidade de se instituir propostas de formação que considerem as ideias destes profissionais num exercício de ausculta que os levaria a refletir sobre a sua prática docente, suas necessidades e inquietações, podendo ser este exercício, gerador de um investimento permanentes na formação profissional destes docentes. E, neste sentido, infere-se que seria

preciso pensar a formação destes profissionais, sob a égide do pensamento crítico reflexivo que o remeta, quer seja, no âmbito de suas práticas educativas, quer seja, na formação continuada para práticas etnográficas de educação.

Portanto, pensar as práticas e a formação continuada destes docentes sob forma a que estes reflitam sobre a própria prática, é considerar nesse exercício de reflexividade, o que dizem Schön, (1983; 1987; 1992; 2000) e Zeichner (1992; 1993). Para Zeichner (1993), o conceito de professor reflexivo, está relacionado à riqueza da experiência que reside na prática dos professores. Nesta perspectiva, reconhece que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a vida dos docentes. Neste sentido, é a reflexividade na formação de professores, uma ação desencadeada pela problematização da prática pedagógica, realizada entre o professor e os elementos que emergem de sua prática docente no sentido de possibilitar-lhes, inovações pedagógicas voltadas para esse contexto educativo. Para Correia (1991, p.36) “[...] a inovação, por mais modesta que seja, rompe um equilíbrio, cria uma situação de crise”. Neste contexto de crise, geram-se os conflitos que nos levam à inovação nos contextos de ação. Nessa reflexão os contextos seriam as salas de aulas e as práticas de ensino-aprendizagem vivenciadas, além de propostas curriculares que representariam todo este processo inovador.

No entanto, ainda no que toca à formação continuada, refere Garcia, (1999) que um programa de formação continuada deve preservar o caráter da escuta docente e de continuidade, pertinentes a um processo formador comprometido com transformações e emancipações dos professores, propiciando assim a inovação pedagógica nos contextos escolares, em especial nas aulas das Ciências Naturais. Contudo, o que tem ocorrido quase sempre é exatamente o contrário do que diz Garcia, pois sendo a maioria dos programas de formação continuada instituídos, estes se apresentam estruturados e vivenciados de forma pontuais, desconsiderando essa dimensão da escuta docente do elemento de continuidade, das ações reflexivas e da dialógica geradoras da autonomia docente. Em consequência disto, temos um contexto caracterizado por um distanciamento estabelecido entre as intenções efetivas dos referidos programas e as necessidades profissionais emergentes da prática docente, o que provoca, de certa forma, um sentimento de descrédito e a conseqüente desmotivação destes profissionais, em relação aos programas que são chamados a participar.

Outro possível resultado dessa desarticulação e que também justifica a relevância deste trabalho é a pouca expressividade da formação continuada, no contexto da ação docente, sendo resultado da descentralização destes na prática pedagógica do professor. Esse distanciamento não favorece ao professor na busca de elementos que o auxiliem na compreensão e interpretação de problemáticas identificadas nas suas práticas dentro da escola e da sala de aula, num exercício pleno de reflexão que poderia favorecer ao surgimento de propostas pedagógicas inovadoras, superando assim práticas educativas cartesianas que impregnam a ação docente.

Segundo Nóvoa (2000), esses programas utilizam-se de termos como reflexividade com o objetivo de expressar pontos referenciais de uma reforma, mas que, muitas vezes, não passam de sinalizações teóricas ou alterações superficiais, que não consideram a adoção de medidas que propiciam de fato, inovações significativas no ambiente e nas condições do trabalho educativo, desfavorecendo o exercício de práticas educativas reflexivas como elemento da formação continuada de professores, repercutindo na pouco ou nenhuma participação dos professores quando se refere à reestruturação curricular.

Para isso, faz-se necessário iniciar um exercício reflexivo como assinala Freire (1998) que considere a condição de inconclusão e de auto-formação, vinculada à história de vida dos sujeitos que se encontram em constante processo de formação, considerando-se, por isso, seres inconclusos. Neste sentido, busca-se um exercício de superação de um contexto que não contempla a estrutura necessária para que a prática reflexiva aconteça na formação de professores, numa perspectiva que atenda à dimensão social. Para isso, a formação deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, atingindo uma dimensão coletiva e pública, na qual são contemplados elementos que consideram um processo dialógico e autônomo de ser.

No âmbito desta ordem de ideias, focaliza-se a problemática tratada neste trabalho que focaliza a ausência da reflexividade, da autonomia e do diálogo nas práticas educativas dos professores e a sua contribuição para o surgimento de práticas inovadoras, justificando assim a relevância deste estudo.

Os objetivos do estudo e a questão de partida

Em decorrência das inquietações colocadas na discussão anterior, buscamos neste trabalho, investigar o desenvolvimento de práticas pedagógicas ditas inovadoras na dimensão do currículo e do ensino aprendizagem, no âmbito da formação continuada de professores das Ciências Naturais sob a ótica da etnografia. Neste sentido, reitera-se que constitui objeto de estudo desta investigação a problemática das políticas de formação continuada de professores que vêm sendo vivenciadas nos programas de formação continuada de professores, na referida área de conhecimento.

Ao tomarmos como elemento norteador desta investigação a problemática atrás referida, uma questão de partida, emerge, a saber: em que medida as políticas de formação de professores, têm contribuído para a inovação pedagógica nas práticas curriculares e nas aulas das Ciências Naturais, tomando como referência o exercício da autonomia, da reflexividade e do diálogo?

O percurso metodológico deste estudo

A abordagem utilizada, no âmbito deste trabalho foi de natureza qualitativa de viés etnográfico, cujo locus e sujeitos foram relativos ao programa de formação continuada de professores denominado Ricardo Ferreira e o contexto escolar no qual estes sujeitos estavam envolvidos. Essa abordagem de pesquisa nesta investigação se justifica pelo olhar qualitativo de dimensão naturalista que foi empregado, definindo uma postura do pesquisador frente a recolha e a análise dos dados, no sentido de perceber a possibilidade do professor inovar pedagogicamente, tendo por base uma formação continuada no âmbito das práticas curriculares e de ensino-aprendizagem, que esteja ancorada pela complexidade, dialogicidade e o pensamento crítico-reflexivo. Neste sentido, a relação estabelecida entre os sujeitos no processo de formação e nas práticas de sala de aula, constituíram um espaço natural de recolha de dados para este estudo, caracterizando assim, a dimensão qualitativa do mesmo.

Estes elementos característicos da pesquisa qualitativa também representam seu viés etnográfico, uma vez que foi realizada através de um contato direto e interativo com o seus atores sociais no contexto de atuação profissional deste. Ao se referir ao estudo etnográfico, recorreremos ao que diz Lapassade (2005, p. 82), [...] a pesquisa etnográfica pode ser descrita como um encontro social', como,

aliás, é feita na tradição interacionista, em que se considera, precisamente, que o trabalho de campo pode ser ele mesmo o objeto de uma sociologia. Dessa forma, interação entre os sujeitos envolvidos nesta pesquisa favoreceu a recolha de dados, com a realização de entrevistas e observação direta do contexto investigado e das situações nele ocorridas. Podemos também destacar sobre o olhar etnográfico, a oposição clara que este adota frente ao paradigma positivista, que adota elementos experimentais e quantitativos nas coletas, análises e interpretações dos dados em suas pesquisas (SOUSA, 2001).

Neste sentido, destacamos também que na perspectiva etnográfica, são adotadas estratégias que envolvem o pesquisador no ambiente natural, levando-o a compreender a realidade cultural inerente ao grupo estudado, sendo este, um olhar que não é estranho nem superior, é simplesmente etnográfico.

Assim, no espaço de recolha e análise dos dados deste estudo, foram consideradas as relações e inter-relações estabelecidas entre os professores em formação e os professores formadores, considerando a existência ou não do exercício dialógico e reflexivo neste processo, como também, a existência de iniciativas autônomas indicadoras de processos inovadores nas aulas das Ciências Naturais. Esse olhar investigativo atende aos elementos da pesquisa qualitativa, no sentido de considerar o fenômeno analisado, justificando sua visão ampla, complexa interativa, abrangente como sugere Creswell (2007).

As ações que marcaram a metodologia adotada neste estudo, tiveram início no período de realização da primeira etapa da formação. Ou seja, nas primeiras 40 horas da formação, na qual foram contemplados 20 professores formadores, sendo 05 de cada disciplina (Física, Química, Biologia e Matemática) e a atuação didático-pedagógica no contexto escolar.

Sobre as práticas etnográficas na formação continuada de professores de Ciências Naturais presentes nesta investigação

Nas estratégias de investigação adotadas nesta pesquisa, identificada como etnográfica, uma vez que a investigadora estudou o grupo social em seu ambiente natural, por um longo período coletando, primariamente, dados observáveis numa perspectiva participante de observação. Esta prática pode ser justificada face ao processo de interação, inter-relação e a vivência dos sujeitos envolvidos, fato este, imprescindível à caracterização do ambiente natural, ambiente escolar, no

qual a pesquisa foi realizada e a relação humana nela existente, professor-professor; professor-alunos, o que contribui como fonte direta para a recolha dos dados, em que o pesquisador é o seu principal instrumento de coleta. (ANDRÉ, 1995); (SOUSA, 2001); (HAMMONT, 2002); (FINO, 2003); (CRESWELL, 1998; 2007) e (LAPASSADE, 2005).

Segundo, Creswell (1998) nesta abordagem de pesquisa, os elementos de investigação científica se caracterizam por preocupar-se com uma análise holística ou dialética do fenômeno estudado, sendo ele, de natureza social ou educacional, na qual se considera a dimensão ativa, dinâmica e complexa das relações e situações vivenciadas no âmbito das relações culturais estabelecidas.

Assim, o grupo estudado, foi também sujeito da investigação, revelando as relações e as interações que ocorrem no contexto investigado. Segundo Mehan (1992), Erickson (1986) e Mattos (2005), a etnografia representa um estudo investigativo pelo qual o pesquisador orienta sua pesquisa pelas questões que formula e reformula ao longo do processo e, assume com isso, uma dimensão dialógica e reflexiva que o leva a reestruturação da mesma via questionamentos, sendo esta prática claramente vivenciada nas entrevistas realizadas.

Em suma, a vivência deste estudo no âmbito da pesquisa qualitativa de perspectiva etnográfica possibilitou investigar a inovação pedagógica nas formações na área das Ciências Naturais a partir da formação continuada de professores. Neste sentido, o exercício de acompanhar todo o processo formativo e as referidas aulas representaram momentos de relevante significado para esta investigação, no sentido de possibilitar uma melhor interação com o lócus e os sujeitos da pesquisa, favorecendo uma aproximação e uma melhor compreensão do objeto de estudo aqui investigado.

Resultados e discussões

Ao analisarmos os dados coletados identificamos a adoção de uma formação continuada assente, de certa forma, numa concepção tradicional de educação, com base no repasse de informações, numa perspectiva de capacitar e atualizar professores sem uma preocupação expressiva com a formação docente pautada numa dimensão política individual e coletiva, sendo estas dimensões, representadas na constituição de um projeto institucional, condição essa, indispensável ao desenvolvimento da autonomia dos profissionais envolvidos e da implementação de proposições inovadoras nos diferentes contextos de atuação

destes profissionais. Como assinala Nóvoa (2002), esse formato pautada na informação, assume um caráter pontual e disperso voltado para ações individuais, descomprometidas com um desenvolvimento do sistema educativo e do profissional professor. Sobre essa ideia, analisaremos a seguir algumas falas dos sujeitos entrevistados no âmbito desta pesquisa, tomando como referência nesta análise as suas concepções sobre a inovação pedagógica.

Ao entrevistarmos gestor do programa de formação continuada, sobre sua concepção de inovação, afirmou que inovar representa ter '[...] a possibilidade de se vivenciar coisas novas a partir da aplicação de modelos ainda não vivenciados'. Neste momento entendemos que o gestor identifica como inovar a adoção de novos modelos ou técnicas de ensino e atribui a esta concepção a identidade inovadora do programa de formação em análise, reforçando esta referência quando afirmou que '[...] a proposta do programa é considerada inovadora por estar associada ao projeto político da escola, não chegando de pára-quedas na escola'.

Sobre a concepção de inovação apresentada pelo gestor identificamos uma clara visão impregnada de uma referência de inovação que considera a aplicação técnica ou métodos novos, demonstrando assim, uma forte influência do paradigma liberal-tecnicista, com base epistemológica diretamente referenciada pelo caráter regulador e normativo do ensino e da ciência, numa dimensão conservadora, ressaltando uma dimensão atrelada a um processo de mudança que se apresenta fragmentado, limitado e autoritário que não considera nem se alimenta do conflito, como sinaliza Santos (1996).

Estes dados indicam a forte referência tecnicista da formação e nos leva a refletir sobre a inexistente contribuição para a proposição de práticas inovadoras, considerando a perspectiva da inovação referenciada por os autores Santos (1987, 1989); Correia (1991); Veiga (2006) e Fino (2007), que concebem inovação como um forma de suplantar a ideia de aplicar novas técnicas ou materiais e implantar novas propostas metodológicas, que mesmo intitulada inovadora, não passam de uma visão instrumental da inovação, por estarem atreladas à transformação, alteração ou inclusão de recursos materiais, no entanto acredita-se de o fenômeno da inovação, supõe não só uma mudança de materiais, mas também um conjunto complexo de mudanças quanto a intencionalidade, originalidade e utilização.

Outro ponto que destacamos como resultado desta investigação, é a falta de criticidade dos professores frente às propostas que chegam às escolas e que muitas vezes, atingem diretamente a sala de aula, ou ficam no nível das atividades extraclasse, sendo intituladas como mudanças, reformas ou inovações, mas, na verdade apresentam-se como modismo, no sentido de marcarem fortemente os discursos da atualidade. Como diz Correia (1991, p.15), trata-se de uma [...] referência obrigatória e sedutora que valoriza o discurso, ao mesmo tempo em que escamoteia a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o sentido da mudança que se propagandeia e sobre os processos de produção de mudanças que se (não) tem em mente, sendo necessário para isso, uma análise crítica sobre as dúvidas, interpretações e sobre as suas reais intenções políticas, que, na maioria das vezes, não estão claramente expressas. Estes dados nos levam a identificar, de forma parcial, a pouca contribuição que o programa de formação em análise, tem dado para a constituição de práticas pedagógicas inovadoras, uma vez que tem na base, uma perspectiva tecnicista, priorizando a implantação de técnicas ou modelos instituídos, inviabilizando a possibilidade de se inovar numa perspectiva instituinte. Essa dimensão retrata também, a pouca expressividade dessa inovação na prática pedagógica voltada para o processo ensino-aprendizagem, rompendo assim com o paradigma tradicional da educação como referencia Fino (2007).

Ao indagarmos os professores sobre o que entendem por inovação pedagógica, os sujeitos desta pesquisa, identificados por PQ, PB e PF, sendo professor de química, física e biologia respectivamente, os quais responderam que inovar estaria relacionado a uma aplicação de novos métodos de ensino, sendo essa uma das categorias empíricas emergentes neste estudo, como temos a seguir

[...] inovar representa um esforço do professor em associar teoria e prática, como, por exemplo, levar os alunos para o laboratório e realizar experimentos que os motivem a participarem da aula (PQ).

[...] inovar é levar um material concreto como uma planta para a sala de aula e os alunos possam ver, na prática, o que aprenderam na aula teórica sobre os vegetais (PB).

[...] inovar se exemplifica quando diz: participo de cursos que apresentam ideias novas, que não se podem aplicar na integra na sala, mas, a partir dela, a gente pode adaptar e pensar noutra coisa e, assim, inovar o processo de ensino-aprendizagem (PF).

Estas concepções de inovação apresentadas pelos professores estão centradas na perspectiva da inovação como aplicar nova técnica, centrada no princípio da racionalidade técnica e do pensamento mecanicista e cartesiano,

desconsiderando o principal elemento do fenômeno da inovação instituinte, discutida no início deste item.

As concepções apresentadas pelos professores entrevistados, citadas anteriormente, levam-nos a uma análise embasada em Santos (1987), quando afirma que o processo inovador deve considerar o elemento transformador e emancipador que a perspectiva inovadora contempla, sendo considerada, uma inovação edificante, que, segundo este mesmo autor, apresenta uma base epistêmica dialógica, assentada no caráter emancipador e argumentativo, num exercício pleno de comunicação que se nutre do diálogo, sendo, este, estabelecido entre sujeitos e saberes locais, envolvidos num contexto interativo que é político, histórico e social, como refere Romão (2002), sendo mais uma dimensão teórica que fundamenta a nossa análise.

Nesse sentido, os professores PQ e PB revelaram conceber a inovação numa perspectiva técnica, ao apresentarem ideias relacionadas ao uso de recursos materiais e utilização de laboratórios, como uma forma de assegurar a dimensão inovadora, e assim, os elementos oriundos de uma prática pedagógica voltada simplesmente para ferramentas de ensino, atrelada a uma prática unificada na ação do professor, revelando com isso, a dimensão tradicional da ação docente. Sobre esta dimensão da prática pedagógica, Fino (2007), alerta para a necessidade de superação da mesma, ao nos inclinarmos para proposições de práticas inovadoras, que considera a criação e a vivência de contextos de sala de aula que favoreçam o processo ensino-aprendizagem.

Essa dimensão da inovação proposta por Fino (2007), esta diretamente relacionada ao princípio emancipatório descrito anteriormente neste trabalho, uma vez considera para a emancipação, a necessidade de um processo de ruptura que gera a crise com a ordem pré-estabelecida, a exemplo do ensino tradicional que não reconhece nem considera o exercício crítico-reflexivo e a relação dialógica em uma sala de aula, distanciando consideravelmente as proposições de inovação para o referido contexto e que certamente levaria a emancipação e edificação de sujeitos, sendo este um desafio para a perspectiva inovadora também apresentada pelo professor PF.

Vale ressaltar nesta análise, que o processo inovador instituinte, e edificante como nos sinalizam Correia (1991) e Santos (1987), são exercícios e condições indispensáveis à relação dialógica, reflexiva e à vivência de crises e de rupturas

com modelos pré-estabelecidos, desvinculando-se das antigas referências e técnicas predefinidas, gerando transformações, inovações no modelo já instituído e a emancipação dos sujeitos e das instituições envolvidas neste processo inovador.

Nesta lógica de ideias, vale ressaltar o caráter transitório da inovação instintiva, que, com o passar do tempo, também entrará num processo de crises e rupturas, instituindo, assim, uma nova ordem de ideias, que, também, será transitória. Este caráter de transitoriedade rompe com as estruturas mecanicistas e cartesianas que lidam com o conhecimento de forma prática, experimental, fragmentada e linear, sendo aplicadas aos diferentes contextos, tornando-se, por isso, inadequadas para a perspectiva inovadora que aqui adotamos.

Estes elementos alertam para o fato de que devemos estar atentos e analisarmos criticamente propostas que se restringem à implantação de um conjunto de práticas derivadas da introdução de novos materiais didáticos ou de estratégias didáticas experimentais, num viés positivista, a exemplo do que foi colocado pelos professores nas entrevistas, cujas citações revelam suas concepções de inovação, apresentando uma visão instrumental da mesma, uma vez que não se referem às questões estruturais da instituição escolar, nem necessárias rupturas com as relações de poder que se estabelecem no processo de implantação e na vivência da própria inovação.

Essas considerações apontam para uma inovação curricular que sugere parar para pensar além da criticidade, sendo esse pensar caracterizado por um pensamento híbrido, ou seja, um pensamento influenciado pelas múltiplas discussões sobre currículo da época, assumindo um caráter nitidamente sociológico, percebido como um espaço de relações de poder. Nessa perspectiva, Lopes e Macedo (2002) destacam uma ideia de currículo respaldada nas dimensões políticas, econômicas e sociais.

Destacamos também nesta análise, a estreita relação existente entre as concepções dos gestores e dos professores sobre a inovação pedagógica, o que reforça a influência que o curso de formação teve sobre a concepção dos referidos sujeitos, uma vez que tais concepções estão assentes no exercício da implantação de propostas prontas, modelos, métodos e técnicas previamente definidas, sendo pensadas e idealizadas por olhares alheios ao contexto da ação, ao espaço da escola ou da sala de aula, devendo por isso, pouco contribuir para a

vivência de processos inovadores, até porque, o papel desempenhado pelos referidos sujeitos foram o meros executores, como revela em sua contribuição teórica Veiga (2006).

Identificamos como referência para os professores entrevistados, a concepção de inovação voltada para ações que fogem da rotina, e para uma prática que envolva algo diferente, tanto no fazer, como no local deste fazer, referindo-se ao espaço no qual a aula acontece, na sala ou no laboratório, quanto aos recursos neles utilizados. Esta concepção assemelha a uma perspectiva inovadora de dimensão que mais se próxima de uma reforma ou de mudanças estruturais e técnicas realizadas.

Como diz PQ

[...] procuro relacionar teoria e prática e para isso procuro levar uma experiência de laboratório para sala de aula e relacionar sempre com a teoria de sala. Faço isso porque nosso laboratório não comporta todos os alunos, então levo o experimento para ser feito em sala de aula, e assim, estou inovando.

Neste comentário, o professor considera que os elementos externos definem o caráter inovador e, em nenhum momento, atribui esta ação aos sujeitos de uma sala de aula, professores e alunos e na relação voltada para o processo ensino aprendizagem. Esse fato também foi observado nas aulas, na qual os professores explanavam o assunto e os alunos, pouco participativos, quase não prestavam atenção às informações dadas, e, desse modo ficavam desatentos e dispersos durante toda a aula. O professor não considerava esta dispersão, continuava com sua explanação, e em nenhum momento estimulava os alunos a serem participativos e muito menos sujeitos críticos e reflexivos.

Outro elemento em discussão neste item, é a possibilidade de o programa de formação em estudo, ter contribuído para a inovação pedagógica dos professores da educação básica, contemplados pelo mesmo. Sobre isso, ouvimos a gestora administrativa da escola (GAE), que se posicionou com a seguinte afirmação

[...] quando meus professores são chamados para uma capacitação, fico preocupada com as consequências que a ausência do professor causará na escola, com os alunos sem aulas, mas, ao mesmo tempo, fico otimista que esses professores ao chegarem do curso, poderão trazer muitas novidades e que muitas coisas poderão mudar para melhor na escola, mas o que vemos é pouca coisa ou quase nada acontecer e, de novo, tudo fica como antes. (GAE)

Neste trecho de fala, a gestora da escola sinaliza para um sentimento de descrédito diante dos programas de formação e da ação docente, no sentido de uma inovação pedagógica acontecer na escola a partir das vivências que os professores tiveram nos referidos programa. Neste sentido, podemos identificar

na fala do professor de matemática (PM), pontos que corroboram com as impressões apresentadas na fala do gestor GAE, como

[...] após a vivência do programa de formação, que me enriquece muito, pouca coisa pude de fato mudar na minha sala de aula, a gente mal tem tempo de fazer as obrigações, aquilo que você não pode deixar de fazer, como: fazer exercício, registrar aulas, lançar notas e tantas outras. O tempo que sobra é muito pouco para você planejar, pesquisar e inovar na aula. (PM)

O depoimento acima revela um distanciamento entre as ideias que marcam a realidade docente e a proposta de formação analisada, além de denunciar, claramente, o quanto os professores não são preparados, nos cursos de formação, para observarem, analisarem e repensarem seus contextos de ensino, suas práticas docentes, favorecendo um exercício investigativo, numa perspectiva crítico-reflexivo, sobre os referidos contextos, de modo que os leve a identificar e investir em ações interventivas, comprometidas com a construção de práticas inovadoras que favoreçam a emancipação de sujeitos e instituições escolares.

Conclusões

A análise final que realizamos com vista aos resultados deste trabalho etnográfico levou-nos a inferir que dificilmente os professores assumirão posturas educacionais numa perspectiva crítico reflexiva, dialógica, politicamente autônomas e emancipatórias, como a criação de propostas inovadoras voltada para a superação de uma visão estruturalista de currículo e para o ensino-aprendizagem em ciências, uma vez que suas concepções revelam referenciais pautados no princípio da racionalidade técnica, e que tenham como base o pensamento mecanicista e cartesiano das Ciências relacionado à concepção e adoção de práticas educativas fragmentadas, descontextualizadas, autoritárias, conservadoras e pragmáticas, desprovidas de uma dimensão comprometida com a formação integral de profissionais críticos e reflexivos e inovadores.

Esta constatação leva-nos a reconhecer, que estamos diante de grandes desafios e enfiamentos, no sentido de encaminhar possibilidades de um redirecionamento das intenções e proposições políticas para a formação docente, em especial a formação continuada, e para os referenciais teóricos que estão fundamentando os cursos de formação docente precisam ser revistos e redirecionados, favorecendo com isso o exercício crítico-reflexivo sobre a implantação e implementação de políticas de formação continuada de professores.

Toda reflexão realizada neste estudo nos deixa ciente de que, não se trata de esgotar uma discussão sobre a temática da formação docente, mas, que precisamos encarar o desafio de realizar leituras críticas e investigativas sobre ela e sobre os mais diferentes contextos pedagógicos e, assim, levantarmos questões que alimentarão futuros debates sobre estas temáticas numa perspectiva epistemológica, sócio-político-pedagógica, pessoal e profissional do ser professor. Vale ressaltar neste texto conclusivo que, as demandas das investigações etnográficas contribuirão significativamente para pensar e o repensar dos elementos que deverão estar presentes na base dos programas de formação continuada destes profissionais, sinalizando, também, as demandas emergentes dos diferentes contextos da escola e das salas de aulas, dos desafios a serem enfrentados e dos elementos a eles pertinentes, favorecendo uma chamada geral, que garanta o envolvimento e o engajamento de todos, encorajando a criarem e viverem as crises e as rupturas que foram necessárias às transformações e emancipações inerentes aos processos formativos.

Em fim, promover um estudo etnográfico sobre a formação continuada com vistas à inovação pedagógica no âmbito das práticas didático-pedagógicas adotadas requer dos professores estarem preparados para grandes desafios, como o de encarar e administrar com competência a complexidade inerente aos fenômenos e aos contextos de uma sala de aula, inerentes ao processo ensino-aprendizagem, para os quais os professores são chamados e desafiados a refletir, agir, interagir e intervir diariamente e dessa forma se sintam e de fato, estejam preparados, para tal enfrentamento, como também tenham desenvolvido a consciência que estão em constante processo de formação para uma docência que considera e enfrenta os desafios gerados pela diversidade, imprevisibilidade, incerteza e rupturas que constituem o contexto escolar e o cenário didático-pedagógico da sala de aula, sendo este comprometido com o fenômeno da inovação, sendo esta a proposta e a contribuição deste estudo, e por que não dizer que nosso indicativo para tais abordagens é que estas sejam consideradas de referência para as políticas e programas de formação continuada de professores voltados para o ensino-aprendizagem das Ciências Naturais.

Referências bibliográficas

- CORREIA, J. A. (1991) Inovação Pedagógica e Formação de Professores. Coleção Biblioteca Básica de Educação e de Ensino. 2ª ed. Portugal: Editora ASA.
- CRESWELL, John W. (2007). Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Trad. Luciana de Oliveira Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- FINO, C. J. N. (2007) Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). Texto apresentado no III Colóquio do DCE - UMa, oficina B – Inovação e Supervisão.
- _____. (2003) Etnografia e observação participante. SEE- Revista Européia de Etnografia de Educação,3.
- FREIRE, Paulo. (1996) Pedagogia da Autonomia. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1989) Educação como prática da liberdade. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARCIA, Carlos Marcelo. (1999) Formação de Professores. Para uma mudança educativa. Coleção ciência da Educação. vol. 02. Porto: Porto Editora.
- LAPASSADE, G. (2005) As microssociologias. Tradução: Lucie Didio, Brasília: Liber Livro Editora.
- LOPES, A. e MACEDO, E. (2002) Disciplinas e Integração Curriculares: histórias e políticas. Rio de Janeiro: Editora, DP&A.
- MATTOS, C. L. G. (2005) Estudos Etnográficos na Educação: uma revisão de tendências no Brasil. Texto de estudo no Seminário e Acesso ao Doutorado em Educação da Universidade da Madeira – Investigação Etnográfica em Educação.
- MELLO, E. M. B. (1999) Reflexões sobre currículo e as práticas pedagógicas In: Currículo escolar: propósitos e práticas. (Org.) Ieda Camargo - Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- NÓVOA, António. (2002) A formação de Professores e o trabalho pedagógico. Lisboa,Portugal: Educa.
- ROMÃO, José Eustáquio. (2002) Pedagogia dialógica. São Paulo: Editora Cortez.
- SANTOS, B. S. (1987) Um discurso sobre as ciências. Lisboa: afrontamento.
- _____. (1989) .Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graa.
- SHUMAN, L. (1998) *Paradigmas y programas de investigación*. In: La investigación en la Enseñanza. M. Wittrock (org). Madri: Paidós 8211.
- SCHÖN, Donald. (1987) .Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. São Francisco: Jossey-Bass.
- _____. (1983) The reflective practitioner – how professionals think in action. London: Arena.
- _____. (2000) Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED.
- _____. (1995) Formar professores como Profissionais Reflexivos. p. 77- 92. In:

NÓVOA, A. (2000) (org.). Os Professores e a sua Formação. 2ª edição, Lisboa, Nova Enciclopédia. 159 p.

SOUSA, Jesus Maria. (2001) *Um olhar etnográfico da Escola*. In: SEE. Revista Europeia de Etnografia da Educação. Vol. 01, nº 01, pp. 81- 87.

VEIGA, Ilma Passos (2006) A. *Docência: formação, identidade Profissional e Inovação didática*. In: Encontro Nacional de Didática e Prática Pedagógica-ENDIP- UFPE CE.

ZEICHNER. Kenneth M. (1993). *O professor como Prático Reflexivo* In: A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa.

_____. (1992) El Maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogia, nº 220, pp. 44-49.

A Construção dos saberes e habilidades necessárias à atuação docente no contexto da Inovação Pedagógica: A formação e profissionalização do Professor

Robson Luiz de França, Universidade Federal de Uberlândia, CIE-UMA

Introdução: O debate sobre a profissionalização docente

Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias, para determinar com exatidão seu lugar preciso em relação a seus próximos e à comunidade.

Albert Einstein

O aumento da exigência da sociedade no que se refere às finalidades da educação bem como a ampliação da responsabilidade do docente no atual contexto de profundas e impactantes mudanças sociais apresenta dificuldades históricas tanto dos docentes quanto dos próprios sistemas no que se refere ao aspecto de pensar com maior rapidez mecanismo adequados para atender à demanda social nos aspectos das mudanças ocorridas.

Por outro lado a contradição histórica bem como os diversos tipos de linguagens que descrevem a diversidade das mudanças sociais ocorridas nos últimos anos tem sido desafios que precisam ser enfrentados nos cursos de formação de professores. Dessa maneira impõem-se no contexto da sociedade globalizada, de onde prevalecem os interesses econômicos que por sua vez forçam um pauta de mudanças nas políticas educacionais no sentido de uma perspectiva de interesse especificamente de mercado. Assim a formação docente e a implementação de propostas com vistas à Inovação Pedagógica no contexto da educação de mercado justifica a mudança de caráter inovador apenas com a introdução de equipamentos e metodologias que não correspondem às reais necessidades do professor.

Percebe-se por outro lado um forte e crescente movimento em torno da Inovação Pedagógica que, Segundo Carbonell (2002) esse movimento entende-a como conjunto de intervenções e decisões, intencionalmente sistematizado, modificando atitudes, idéias, culturas e práticas pedagógicas. No entanto parece

por outro lado não consistir em tarefa simples para os docentes abandonarem suas práticas já cristalizadas e incorporadas. De uma forma ou outra, a formação docente e no caso específico dessa pesquisa enseja muito mais que mudança de conceito ou mesmo valores, considera principalmente o aspecto da formação profissional bem como dos saberes adquiridos tanto no período regular de formação como o saber adquirido na prática e no convívio com os demais pares.

Nesse sentido esse trabalho é resultado de pesquisa sobre a prática profissional do Pedagogo Escolar na Rede Municipal de Educação e busca discutir os impactos da formação desse profissional no exercício da docência e das atividades de apoio pedagógico na Escola. Buscou-se verificar os aspectos de formação profissional tendo em vista o viés da Inovação Pedagógica bem como a identificação dos conhecimentos adquiridos para o exercício da prática docente na Educação Básica à partir da discussão sobre a profissionalização docente incluindo os aspectos das implicações do debate sobre a profissionalização docente na formação e atuação dos pedagogos; a construção dos saberes e habilidades necessárias à atuação docente tendo em vista a Inovação Pedagógica enquanto categoria fundante na formação do professor e buscou-se apresentar o trabalho educativo desenvolvido na escola como forma de prática específica que organiza e desenvolve finalidades sociais.

Atualmente o debate sobre a formação do profissional pedagogo tendo como base a docência tem obtido forte impacto sobre a comunidade dado a crescente importância adquirida pela educação. Assim o desenvolvimento de habilidades e competências tem sido relacionado à idéia de capacidade para bem realizar uma determinada tarefa ou função. Porém, o professor durante sua profissionalização encontra fortes desafios que aqui procederemos a análise dos principais desafios enfrentados na profissionalização docente.

O primeiro desafio constitui-se no que aqui denominaremos de historicismo formativo docente, ou seja, consideramos que a formação docente no que se refere à ideologia, a concepção e ao exercício profissional redundam de um contexto histórico social entendido à partir da história iniciado pelo processo de aculturação indígena sofrido no Brasil-colônia, a presença no campo educacional dos jesuítas, a implementação da escola normal e a previsão e regulação da educação nas Constituições brasileira, o debate da educação nos anos 1930 aos anos 1960, dentre outros aspectos históricos e sociais (MATTOS, 1958).

Dessa maneira da mesma forma em que se apresenta o caráter histórico da educação, no bojo desse debate, apresenta-se também o caráter histórico da formação do professor ou como aqui o denominamos profissional docente.

Para Gramsci, "Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual." (Gramsci, 1978b, p. 118, Grifos meus), a educação deve apresentar-se com caráter de humanização entendida como os processos em que o homem é capaz de estabelecer intercâmbio com os demais indivíduos e também com a natureza. Esse processo pode acontecer à partir da escola que humaniza.

Nessa linha de pensamento em que a escola é por ele considerada como a agência da sociedade mais importante na formação de intelectuais e que cabe a esses constituir novos paradigmas culturais e sociais com vista à uma sociedade mais igualitária e justa é que a escola pode estabelecer parâmetros éticos sociais e estatal.

Em outras palavras o parâmetro ético considera as concepções de escola e de sociedade que temos ou queremos ter.

Gramsci (1975, p.82) afirma que,

"escola que não hipoteque o futuro do jovem e não constanja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade." (Gramsci, 1975, p. 82)

É no contexto da concepção humanista em que se apresenta a escola proposta por Gramsci, ou seja, nessa escola faz-se necessário buscar ou identificar os princípios educacionais que norteiam a própria escola e que deram base de formação para dirigentes e professores.

Assim a crise dos princípios educacionais é também a crise de formação e de profissionalização docente. Vejamos, portanto, quais são as principais crises dos princípios educacionais.

A primeira crise pode ser situada a partir da grande questão da dualidade na organização escolar conforme o próprio Gramsci, 1975 afirma, ou seja, tem-se a questão na formação docente a formação do especialista – técnico-científico somado ao político - e em outro sentido a formação do técnico – aquele voltado para o instrumental prático. Essa é, portanto a escola dual que por um lado preocupou-se em formar apenas o especialista e por outro o técnico

instrumental. Um grupo pensa e o outro executa. A esse respeito discutimos na disciplina POTP1, nos módulos III – V em que descrevemos a trajetória do Pedagogo que culminou na docência como pressuposto básico da profissionalização.

Salienta-se por outro lado que o docente conforme o contexto social e histórico exerce sua profissão à partir desses dois aspectos: técnico ou técnico-científico-político. Essa dualidade apontada por Gramsci é na verdade a expressão da divisão social do trabalho na sociedade capitalista. E a educação não escapa a esse contexto. Na verdade ela reproduz a sociedade de classe no seu interior, seja pela compartimentalização do trabalho docente onde se cria grupos que pensam o currículo escolar, grupo de planejadores, grupo de profissionais que elaboram o livro didático, que pensam o processo educacional e o grupo que executa o que foi pensado. Cabendo ao segundo apenas a tarefa de cumprir o currículo proposto.

Verifica-se também o denominado aqui de pseudo descentralização do processo de pensar as atividades pedagógicas. Essa pseudo descentralização pode ser verificada na própria LDB 9394/96 quando atribui ao professor além das tarefas de ensino a responsabilidade em participar do conselho escolar e do planejamento pedagógico. Portanto, se pergunta quando o professor pode desenvolver essa atividade em um contexto de jornada de trabalho extenuante e ainda quando os currículos já vêm prontos das Secretarias de Estado da Educação e esta toma por base as Diretrizes Curriculares Nacionais, pensadas e geridas por grupos totalmente alheios às realidades locais? Eis a evidência da dualidade entre os que pensam e os que executam.

Assim, a formação docente na vertente tecnicista, prepara um profissional apenas com base instrumental. Segundo Libâneo, 1998,

Formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (...) e caberia entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (p.21).

Esse tipo de racionalidade vê os instrumentos didáticos pedagógicos como suficientes para superar todas as dificuldades do processo de ensino e de aprendizagem e de certa forma desconsidera outros elementos fundamentais desse processo tais como a relação professor aluno, o contexto sócio-econômico, a finalidade da educação e seu caráter de inserção social dentre outros aspectos fundamentais.

A segunda crise dos princípios educacionais reflete o contexto social em que a escola está inserida, ou seja, o trabalho do professor será alvo de bombardeamento de atribuições diversas, múltiplas por um lado e por outro é cobrado dele produtividade tal qual no modelo fabril.

A racionalização econômica e o modelo de gestão empresarial implementado na escola a partir da consideração da educação como um produto e o aluno como resultado de um processo de insumos quantificadamente levou o docente a assumir não só a tarefa do ensino, mas também necessita atentar para os objetivos e metas políticas e governamentais e na sua comunidade escolar atender as expectativas dos pais que esperam dele, bem como o ensino ainda a garantia da qualidade do ensino, da estrutura escolar, da disciplina da escola, etc.

Assim a educação no atual contexto apresenta-se profundamente marcada pela complexidade onde se visualiza uma série de redes de conexões sociais e humanas explícitas e implícitas. Nesse sentido o exercício profissional docente está contagiado pelo modo de ser do capitalismo, no modelo de produção industrial, onde práticas pedagógicas são como produtos que duram algumas semanas para depois apresentar-se outro modelo e assim por diante.

Nessa linha de raciocínio, o que parece ter sido uma mudança longa, historicamente pode ser visualizado a partir de duas ou três décadas passadas. Havia um tempo em que o professor podia acompanhar adequadamente seus alunos, trocar experiências com outros professores, dedicar-se à leitura e à formação, porém com o advento da educação massificada e com o contingente docente reduzido e sobrevivendo por sua vez a cobrança por maior produção, essa qualidade da educação ficou perdida.

Não se pode condenar a massificação da educação como responsável por esse processo. No entanto, foi a partir da massificação da educação, ampliação das oportunidades educacionais para todos, iniciada no Brasil nos anos 70, em um crescimento educacional desordenado e sem planejamento que levou a um aumento de contingente de professores, sem a formação adequada para a atuação escolar. Conseqüentemente a qualidade educacional também sofreu sobremaneira. Assim constata-se que a formação docente passa pelas variáveis sociais, políticas, culturais, situações que se entrecruzam que se movem e ao mesmo tempo permeiam. Segundo Arroyo,

O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo. (2000, p.33)

A segunda crise de princípios educacional entende a atividade docente que por sua natureza exige a reflexão como ato prático permanente, repensa-se as ações pedagógicas antes, durante e após o processo de ensino, analisa-se os objetivos propostos, as reações dos alunos, o alcance da aprendizagem. Porém, para que tal reflexão ocorra é necessário tempo para pensar. Portanto, relega-se a educação ao ponto de um processo de produção onde contabiliza-se a relação entre inputs e outputs e ainda o custo de cada aluno com base no que aprendeu e como esse conhecimento mecanicamente será aproveitado em termos de retorno econômico e diante dessa demanda coloca-se o docente como o responsável pelo resultado final.

A terceira crise dos princípios educacionais a nosso ver considera as mudanças nas políticas educacionais para a formação de professores implementada ao longo dos anos 90.

A expansão significativa do ensino superior privado nos anos 90, segundo França e França, 2008 ocorreu principalmente nas áreas de formação de professores. Aumentou significativamente o número de cursos de Licenciatura nas instituições privadas e ainda por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais estimulou-se a redução no tempo de formação dos professores. Para se ter uma idéia, um curso de licenciatura em matemática nos anos 80 poderia levar até 5 anos, na grande maioria da IES privadas, que por sua vez optam por uma grade mais “enxuta” com três anos de formação. Naturalmente não se pode considerar apenas a relação tempo como fator de qualidade de ensino, porém não se pode negar a importância tempo de amadurecimento, tempo para desenvolver reflexões, tempo para aprender a “ensinar a ensinar”, e ainda tempo para os estudos dos conteúdos necessários para o aluno e assim por diante, assim a formação docente já deficiente, um tempo reduzido por agravar o quadro de atual desse profissional.

De acordo com FRANÇA e FRANÇA,

As reformas educacionais empreendidas nos últimos anos no Brasil e na América Latina tiveram impacto profundo nas condições dos trabalhadores docentes de todos os níveis escolares.

Os principais aspectos observados se referem à transposição do viés ideológico empresarial para o setor educacional, como os processos de

flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho. Esses aspectos passam sem dúvida pela questão da desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como pela desprofissionalização e proletarização do magistério (...).

A redução da carga horária dos cursos de licenciatura surgiu apenas para atender a demanda de escolarização docente para cumprir o Plano Nacional de Educação – PNE que prevê o exercício do magistério apenas para os que possuem o curso de Licenciatura. Assim a formação aligeirada nos cursos de licenciatura criou ou aprofundou a crise dos princípios educacionais principalmente no aspecto da necessidade da sólida formação pedagógica do profissional docente.

A quarta crise dos princípios educacionais está em decorrência do que denomino com crise da identidade do professor.

Conforme já vimos na disciplina anterior a identidade docente se efetiva no contexto da práxis educativa, ao ato dos que ensinam ou orientam diretamente o trabalho pedagógico na sala de aula ou em outros ambientes de aprendizagem. É nesse contexto que se constrói a identidade do professor, ou seja, à partir da práxis educativa.

De acordo com PIMENTA, 2002, a identidade do professor é construída ao longo de sua formação escolar em um sentido de assimilação de concepções, valores e ainda à partir de processos de socialização e da construção de imagens e protótipos do que é ser professor. Esses objetos da construção são, portanto referências fundamentais para a constituição da identidade do profissional da docência.

Em outro sentido a autora afirma que dificilmente alguém constrói uma identidade de professor à partir do nada, porém possui de alguma forma uma referência ou seja, possui alguma imagem sobre a atuação do professor ou qual o papel que ocupa socialmente. Tardiff, 2002, afirma que o saber do professor está relacionado, “tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (p. 68).

Arroyo, se refere à identidade do professor como sendo a que levamos à partir de experiências anteriores e que a vocação parece ser ainda o componente fundamental na constituição da imagem do professor.

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à idéia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, a profissão nos situa em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar o imaginário social e

peçoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós. (Arroyo, 2000 p. 33)

Nesse sentido pode-se afirmar que a constituição da identidade do profissional docente parte de um referencial pré-estabelecido seja na infância, seja no período de definição profissional e ainda mais relacionado com as questões sociais e políticas do contexto da escolha profissional.

Saberes docentes necessários para a prática pedagógica dos professores.

A palavra saber possui diversos significados conforme o contexto em que é empregada. Para os filósofos clássicos tais como Platão o conhecimento torna-se vivo devido a sensibilidade do sujeito diante do universo e assim por meio do conhecimento o humano se liberta do corpo para chegar à contemplação inteligível.

Nesse sentido o conhecimento é empírico e sensível e nessa direção desenvolve o conhecimento intelectual, conceitual. É portanto pelo conhecimento conceitual em que se apresentam ou explica-se os elementos não sensíveis.

Para Sócrates o saber intelectual ultrapassa em valor o saber sensível, nesse sentido tanto Platão quanto Sócrates convergem, porém diferem quando para Platão o conhecimento conceitual é imutável e o conhecimento sensível mutável, vulgar. Para Sócrates os conhecimentos ou conceitos pre-existem ao homem, são inatos no espírito deles e são esses conhecimentos que dão sustentação às sensações correspondentes por meio de leis de associação. Afirma que “existe apenas um bem, o saber, e apenas um mal, a ignorância”.

Platão ressalta para além da discussão entre o saber sensível e o saber conceitual aponta para o “SABER” como um conjunto de informações que são acompanhadas de explicações e ainda de uma estrutura compreendida como episteme.

Diversos autores apresentam o saber como ligados à crença ou à episteme (Bombassaro 1997), ou seja, há uma intenção proposital para crer no conteúdo apresentado, existe assim uma pré-disposição do sujeito para aderir a esse conhecimento. Esse mesmo autor apresenta outra forma de interpretar “saber” ou seja relacioná-lo com poder. Quem sabe pode assim enquanto a primeira definição está ligada à questão prática o saber enquanto poder está relacionado com as habilidades.

É interessante salientar que para outros teóricos a exemplo de Tardif (2006), o saber profissional é constituído por elementos psicológicos e psicossociológicos, ou seja, elementos constitutivos intrínseco ao docente (conhecimento sobre si mesmo, compreensão dos seus limites e potenciais, entendimento dos fatores que alteram seu comportamento e personalidade etc.) e elementos extrínseco ao docente (reconhecimento da presença de fatores intersociais, relacionamento humano e interpessoal, clima organizacional, fatores sociais e políticos, fatores econômicos etc.). Assim para ele o saber do professor deve ser considerado um saber ao mesmo tempo prático e complexo.

Dessa forma podemos entender que o saber e o saber docente possuem uma epistemologia que ancora o fazer pedagógico e ajuda no processo de tomada de decisão no contexto escolar.

É natural, portanto, que as instituições escolares transmitam aos docentes um saber pedagógico composto por diversas práticas que tem “dado” e é natural também que esse saber que denominamos aqui de institucional seja incorporado pelos professores. Por outro lado o saber institucional se fundamenta em uma epistemologia (teoria do conhecimento é o ramo da filosofia interessado na investigação da natureza, fontes e validade do conhecimento). Assim se esse conhecimento institucionalizado se fundamenta em uma epistemologia é razoável afirmar que esse conhecimento se constitui em uma crença verdadeira e justificada conforme apresentado por Plantão e Aristóteles.

Assim o conjunto de justificativas da prática pedagógica ou do saber institucional sobre a prática pedagógica transmitida para o docente forma um conhecimento importante para o desempenho da atividade na escola.

De acordo com Therrien, 2002

“A observação da prática docente e dos saberes que lhe dão sustentação foi permeada, em todos estes estudos, por três dimensões epistemológicas que considero fundantes do trabalho docente:

- A ‘prática produtiva’, expressa como produção material ou ainda como produção do humano com o humano, que aborda o *trabalho como princípio educativo*, ou seja, na sua referência inicial com a produção do saber;
- A ‘prática política’ que situa a educação no seio da comunidade ou no eixo da formação para a cidadania, numa concepção da *educação como ato político*;
- As ‘práticas pedagógicas’ vistas na sua diversidade de formas e através da multiplicidade de saberes que as permeiam, o que leva a considerar seus autores como autênticos profissionais de educação, produtores de saber com identidade própria” (pág. 67).

Assim nos parece que Therrien, 2002 engloba o conhecimento ou saber institucional tanto na prática produtiva como na política. Porém em outro sentido o

conhecimento ou saber pode também ser adquirido á partir da formação do indivíduo, ou seja, saberes adquiridos formalmente no mundo acadêmico no sentido lato da expressão.

O saber adquirido formalmente tende a ocupar um espaço maior nas discussões dos teóricos cuja preocupação é o entendimento entre a teoria e a prática, o conhecimento científico e o conhecimento comum/vulgar entre a racionalidade do saber pedagógico e a abordagem experiencial da prática pedagógica.

O saber formal, acadêmico enquanto teoria é fundamental para dar ao profissional (ver definição no módulo II) docente legitimidade científica no exercício do seu trabalho e esses saberes são, portanto múltiplos e bastante diferenciados.

As diversas interfaces com áreas próximas da pedagogia dentre elas citamos a sociologia, psicologia, história antropologia, filosofia, biologia etc. Essas interfaces estão presentes na atuação profissional do docente e constituem parte dos conhecimentos necessários ao exercício desse profissional.

Assim esse saber teórico, constituinte das competências na formação profissional docente configura-se como o saber acadêmico/formal que necessita ser experienciado, posto em prática, testado.

Tardif (2006), apresenta o saber docente à partir de categorias ou dimensões tais como: “saber disciplinar e curricular, saber pedagógico, saber da experiência profissional e saber da cultura e do mundo vivido na prática social” (página 118).

Essa multiplicidade de saberes e interrelações concebem ao docente um conhecimento especial que vai além do entendimento meramente técnico ou de compreensão limitado do seu objeto de trabalho.

Assim é fundamental compreender a racionalidade do fazer pedagógico à partir da origem do conhecimento, da sua epistemologia pois essa compreensão é a estrutura do trabalho do professor.

Em um último aspecto é necessário considerar o saber adquirido com os pares, com os colegas de trabalho, saber oriundo da prática efetiva, da experiência.

Portanto na linha de Tardif, 2006 o saber oriundo da experiência constitui-se em um espaço fundamental para o profissional docente tendo em vista que, “formando um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam (212)” e podem ajudar significativamente os menos experientes a construir sua prática.

Não se quer aqui destituir o papel da formação acadêmica para a prática pedagógica, porém evidenciar a necessidade da formação acadêmica por meio da prática ou da práxis. Estabelecer o movimento dialético necessário para a constituição de o verdadeiro saber pedagógico em movimento de ação e reflexão. De acordo com Silva,

“agora pergunto: quantos são os professores brasileiros que ao iniciarem no magistério, efetivamente sabem o que e como ensinar? Quantos são corretamente preparados para analisar as conseqüências de suas opções e do seu trabalho em uma escola? Quantos têm uma vivência com crianças reais, historicamente situadas? Eu diria que poucos muito poucos... devido ao caráter excessivamente teórico e livresco dos nossos cursos de preparação e formação de professores” (1997:54).

O saber adquirido na experiência com os demais profissionais da docência podem constituir-se também como uma forma de educação continuada permanente nesse contexto, assim são de natureza dinâmica e multirelacional, estabelecem-se na ação reflexão e ação, na troca de experiências, extrapolam o saber teórico e a ele retorna é, portanto interativa e ainda possui a função de construção de um trabalho coletivo intencional ou como ocorre geralmente não intencional além de ser profundamente dialético (Therrien, 2002). Pimenta, 1999 procede a uma análise da pratica pedagógica e afirma que

[...] da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das praticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Praticas que resistem a inovações porque prenes de saberes validos as necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as praticas, da analise sistemática das praticas a luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 1999, p. 19).

Ela resume a necessidade do profissional docente buscar sua auto-formação e confrontar na prática os saberes acadêmico-teóricos com os institucionais e esses com a prática experienciada. Esse é o movimento ação reflexão necessário á construção do saber docente.

Saberes docentes e inovação

Se por um lado a docência sofre determinações sociais como já apresentamos anteriormente, por outro os professores são por sua vez sujeitos históricos, que podem motivar transformações e principalmente conferirem a si próprios protagonistas da mudança de sua prática.

Nessa perspectiva nossa pesquisa buscou compreender o trabalho docente, seus saberes e suas práticas à partir de estudo de um grupo de profissionais de uma

escola pública de ensino básico (fundamental e médio) composto por 12 profissionais com formação em Pedagogia.

Vale salientar que no que se refere aos processos de constituição de saber e formação profissional do docente procedeu-se a diversos estudos destacam a importância da autonomia e da formação desse profissional tendo em vista o processo de formação permanente e continuada, dentre eles, destacamos os trabalhos desenvolvidos por Stenhouse que, nos anos 70, apresentava e defendia a importância da docência e do profissional da educação tendo por base a pesquisa, nos anos 80, Donald Schon que apresenta o conceito de professor reflexivo e mais próximo tem-se nos anos 90 os trabalhos de Kenneth Zeichner e, Philippe Perrenoud principalmente nos aspectos das competências necessárias ao docente. Na Espanha, Angel Perez Gomes, José Gimeno Sacristan (1999) e José Domingo Contrera (1997) sistematizaram os estudos sobre o conhecimento e a profissão de professor, e o Português António Nóvoa (1992) que desenvolveu os estudos sobre a docência como profissão.

Paulo Freire apresenta destaque no aspecto da docência como forma de prática de superação da racionalidade técnica na direção de um professor comprometido e envolvido num projeto pedagógico e político-social (Freire e Ira Schor 1986).

Observou-se que no campo a autonomia e o trabalho dos professores conferiam um discurso pautado na reprodução de conhecimentos adquiridos no seu processo de formação inicial. Constatamos também que a maioria dos profissionais participantes da pesquisa nas escolas, embora tenha uma formação acadêmica, colocam em prática, em suas aulas, técnicas e métodos que aprenderam quando, eram alunos e ainda identificam essas práticas como inovadores. Vale salientar que TARDIF (2002), considera que muitas vezes os professores não são capazes de vincular o que aprenderam no seu processo de formação com a realidade da escola. Assim buscam os conhecimentos que obtiveram no período inicial de sua formação escolar de maneira a garantir os resultados mais imediatos e sua sobrevivência na sala de aula.

Ao nosso ver, a utilização desse expediente considera os modelos de professores que de forma eficaz afetivamente ou socialmente foram determinantes na vida destes profissionais, em detrimento de um processo de resignificação dos conteúdos ou do ensino ou seja segundo GOC-KARP e ZAKRAJSEK (1987) "os

professores vão ensinar da mesma forma que foram ensinados", referindo-se à socialização primária.

Nesta construção sob os aspectos da profissão, profissionalização e na ótica do que se materializa "ser professor" cabe a discussão sobre os saberes docentes, freqüentemente embutidos, no processo de formação inicial e continuada dos docentes e que tem um efeito imediato na prática pedagógica.

Assim se faz necessário uma adequação do que foi relatado até o momento para que se compreenda a relação entre as tendências de ensino, os saberes envolvidos em seu processo de formação e constituição e descrição da sua prática pedagógica.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola, Dicionário de Filosofia, 1982 p.188.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000

BOMBASSARO, Luiz Carlos. As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARBONELL, Jaume. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. In: Durkheim. 2ª ed. Trad. de Margarida Garrido Esteves. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores)

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

DURKHEIM, Émile. Sociologia e Ciências Sociais. Trad. Inês D. Ferreira. São Paulo, DIFEL, 1975.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Administração Escolar: Um problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez, 1984.

FRANÇA, Robson Luiz de França. Clima Organizacional Escolar e a Relação entre Professores e Administradores. Universidade Federal de Uberlândia, Dissertação de Mestrado, 1997.

FRANÇA, Robson Luiz de. FRANÇA, Polyana Imolesi S. de. A dimensão ontológica do trabalho e a relação com o reducionismo ao economicismo do emprego no Ensino Superior. IN.: LUCENA, Carlos (Org.) Trabalho, precarização e formação humana. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOC- KARP, G.; ZAKRAJSEK, D. B. Planning for learning: theory into practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, p. 377-392, 1987.

GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978. (Novas direções).

GRAMSCI, A., *Quaderni del Carcere*. Einaudi, Torino, 1975.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. (Perspectivas do homem, 12).

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez, 1998

MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Demerval. *Os saberes implicados na formação do educador*. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Professor de 1º grau identidade em jogo*. Papyrus. Campinas: 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. *Revista Brasileira de Educação, ANPED*, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000a.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. *Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente*. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo do trabalho no magistério*. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 73, 2000b.

TARDIF, M. 2006. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 6 ed.

TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. A Shigunov Neto e Lizete S. B. Maciel (Org.), Reflexões sobre a formação de professores. Campinas: Papirus. 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

Sensus

Liliana Rodrigues, Universidade da Madeira, CIE-UMa

Nota introdutória:

Três personagens, que são pessoas reais, constituem o corpo do trabalho e, algumas vezes, surgem pensamentos que aparentemente diriam respeito à personagem menos interveniente (professora de Filosofia). Outras vezes, esses pensamentos surgem soltos, como se estivessem dados, mas nunca se percebe propriamente de quem são.

As duas personagens cruciais são o homem do senso comum, que veste a roupa de empregado do café do aeroporto, e outra é a de alguém (um aluno) a quem a Filosofia despertou alguma inquietação. Esta última personagem por vezes parece estar a falar com uma quarta personagem (como se estivesse a tentar “explicar” a alguém a matéria leccionada), outras vezes parece estar simplesmente a se questionar, especialmente quando se fez referência, em rodapé, ao Manual de 11º ano.

A maior dificuldade presente, no exercício da docência em Filosofia, é a de credibilizar a própria Filosofia, já que a sua ineficácia em dar respostas muito dificilmente pode dignificá-la perante os homens que pretendem a imediatez de resolução. A filosofia não resolve os problemas práticos do mundo comum. *A Filosofia não é uma doutrina, mas uma actividade*. (Wittgenstein, Tractatus, *4.112).

“Como assim?” É perante este problema que a maior parte dos meus educandos se vêem, antes e agora.

E como pode alguém por em palavras o que não pode ser colocado em pergunta?

Dia 13-03-98 pelas 22:30h

- Hoje foi um daqueles dias que mais valia não ter saído da cama! Imaginem que tive duas horas para chegar ao trabalho. Eu trabalho no café do aeroporto. É cansativo naqueles dias em que toda a gente decide viajar. Neste sentido é lógico que se dirijam ao aeroporto...o que é tramado é que atravesso a segunda circular e lá se fica uma eternidade (o que, diga-se desde já, é muito tempo). Esta Expo 98 dá cabo do juízo de qualquer um! Ainda por cima, não poderei lá ir...estarei a trabalhar por causa dos que vêm visitar aquilo a que os senhores deputados e entendidos na matéria, chamam de acontecimento do século em Portugal.

Mas, deixem-me explicar a estupidez que eu vi hoje: lá ia eu no meu carrito (um Renault cinco, daqueles de três portas, a cair aos bocados mas do qual me sirvo por enquanto - digo por enquanto porque penso que esta semana vou ganhar a lotaria nacional, é só um pressentimento...). Desculpem...bom, ia na segunda eternidade (circular) quando reparei no tipo que ia à minha frente com um BMW (725). Digo-vos, era cá um carro!! Mas o mau gosto do dono do carro sobressaiu quando colou uma porcaria de um autocolante que dizia: “NÃO ME SIGA, EU ANDO PERDIDO!”

Quer dizer, se ele anda perdido com um BMW, imaginem eu, com este carrito... ainda por cima ele sabia muito bem onde estava, na segunda circular! Esta história toda para vos contar que o raio do autocolante que chamou à minha atenção, fez-me dar uma “pastilha” na traseira do BMW!!! As coisas de que um autocolante é capaz. Se fosse noutra carro qualquer..., mas como é que alguém num BMW pode andar perdido? Se por perdido entendermos que se sabe que se está na segunda circular?! Isto é com cada um...

Bom, lá sai do carro e imaginem quem era o condutor do BMW: uma rapariguita, para aí com uns 25 anos. Tinha um rosto singelo, ou melhor, não era propriamente uma daquelas mulheres que nos dão a felicidade eterna. Lá me dei por culpado e ninguém se chateou. Até porque a moça mal falou. Até parecia que tanto lhe dava...Fiquei com uma sensação estranha...

Cheguei ao trabalho, vesti a minha farda e o lacinho que até dá um certo charme. Imaginem: a rapariga do BMW lá estava sentada (é óbvio que ela chegou antes de mim...um BMW é sempre um BMW!).

Eu decidi chegar-me perto dela como quem não quer nada...Sabem?... Eu queria saber se ela ia viajar, ou se simplesmente estava à espera de alguém. Tomei coragem e ar: “Então? Não me diga que lhe fiz perder o avião?”

Lição 56

Dia 14-03-98, 13:40h

- Compre o Príncipezinho. Não é muito caro. Custa cerca de 1200 escudos. Quem não puder comprar, existe o livro na biblioteca da escola! Portanto, podem requisitá-lo.

- Ela levantou os olhos de um livro branco com um título invulgar, o Príncipezinho, (aliás parece que esse rapazito era muito amigo de flores, raposas e serpentes. Conta-se que ele se dava com um menino cá da Terra!). “Não. Dizem que no

aeroporto existem voos para qualquer destino. Qual será o dos homens?” Ora, eu fiquei com um ar meio de estúpido...não percebi... Esta deve ser mais uma apanhada... as drogas e as pastilhas dão cabo desta juventude.

- Eu tenho o livro em casa. Comprei há algum tempo. Mas para quê que a stôra de Filosofia insiste na leitura do Príncipezinho?

RTP – 23:05h: O Clube dos Poetas Mortos

“- Devemos olhar constantemente as coisas de uma maneira diferente. (...) Quando pensarem que sabem alguma coisa olhem-na novamente, mas de maneira diferente. Mesmo que vos pareça disparate ou errado, não deixem de tentar. (...) Esforcem-se por achar a vossa própria voz. Quanto mais esperarem para começar, menos possibilidades têm de a encontrar. Thoreau disse: «A maioria dos homens vive uma vida de silencioso desespero». Não se resignem a isso; liberem-se! (...) Ousem avançar e encontrar novos pontos de vista! O termo para este sentimento, em latim, é *carpe diem* (...). Acreditem ou não, todos nós um dia deixamos de respirar, ficamos frios e morremos. (...) «Carpe diem», rapazes, tornem as vossas vidas extraordinárias! (...) Quero revelar-vos um segredo. Aproximem-se. Não lemos e escrevemos poesia só porque é giro; lemos e escrevemos poesia porque fazemos parte da raça humana. Medicina, direito, gestão, engenharia são **obres (pobres? nobres?)** actividades à vida. Mas a poesia, a filosofia, a beleza, o romance, o amor são as coisas que nos fazem viver.”¹

- Durante todo o dia pensei naquilo. Que coisa esquisita! Gente esquisita. E ela até parecia boa rapariga... Parecia que não sabia o que andava cá a fazer. Como é que alguém se perde? Eu não me posso perder de mim mesmo, já que eu estou sempre comigo. De regresso a casa (mais outra eternidade), ouvi uma música que dizia: “And if I die before I wake, pray the Lord my soul to take”... quem será esse Lord? Não sei muito de inglês, mas percebi a parte de que “se eu morrer antes de acordar.” Outra estupidez. Eu não vou morrer tão cedo. Além do mais eu acordo todos os dias.

“(...) Todos os homens são filósofos na medida em que assumem uma ou outra atitude ou posição perante a vida e a morte. Alguns consideram a vida sem valor, porque tem fim. Esquecem que o argumento contrário pode ser igualmente invocado. Se não houvesse fim, a vida não teria qualquer valor. Esquecem que é, em parte, o risco permanente de perder a vida que nos ajuda a compreender o seu valor.”²

- Esperem lá! E se por acaso eu não acordar? Nãnhhh...eu desde que me conheço que acordo, levanto-me, vou trabalhar, regresso a casa (pelo meio tomo

¹ Extraído do filme O Clube dos Poetas Mortos

² K. Popper, Em Busca de Um Mundo Melhor in Manual de 11º ano

uma cervejinha no café do Sr. Gomes), janto e durmo, para depois acordar... isso de morrer “tá” longe.

“O que é a morte? Se a considerarmos em si mesma, se por abstracção a separarmos das imagens de que a revestimos, veremos que não é senão uma operação da natureza; quem tem medo de uma operação da natureza é ainda criança.

A duração da vida humana é um ponto, um fluxo perpétuo; a sensação, um fenómeno obscuro; a reunião das partes do corpo, uma massa corruptível; a alma, um turbilhão; a sorte, um enigma; a reputação, uma coisa sem sentido. Em suma, do corpo tudo é rio que corre; da alma, tudo é sonho e fumo; a vida é uma guerra, uma pressa de viajante; a fama póstuma é o esquecimento.

Que é que nos pode guiar? Uma só coisa: a Filosofia.

A Filosofia é preservar o génio que está em nós de toda a infâmia e todo o prejuízo; é vencer o prazer e a dor, não fazer nada ao acaso, não usar mentira nem dissimulação (...); é receber tudo o que nos acontece...é esperar a morte com o coração tranquilo (...).”³

- Mas se não vale a pena viver, porque é que nós damos sentido? Se é a morte o fim do homem, aquilo que nos espera, para quê dar sentido? Porque é que colocamos biombos entre nós e ela? Qual o sentido da vida, da existência humana? Porquê esta necessidade de dar sentido à nossa existência? Nós somos lançados no mundo e é pela inquietação, por ainda não “sabermos”, que a questão do sentido se põe. Aquele que não sente esta inquietação não pode de modo algum perguntar pelo sentido!

*Este é um lugar de desafeição
O tempo antes e o tempo depois
Numa luz sombria: nem luz do dia
Investindo a forma de lúcida quietude
Transformando a sombra em efémera beleza
Com vagarosa rotação sugerindo permanência
Nem escuridão para purificar a alma
Esvaziando o sensual pela privação
Purificando a afeição do temporal.⁴*

- Eu moro só... as pessoas são cansativas. Não é que não goste das pessoas, mas eu não sou lá muito dado a misturas. Nunca percebi muito bem as pessoas, e digamos que depois daquela mocinha deixei de vez de perceber!!

Fui às compras. Costumo ir ao Modelo da Amadora. Ia comprar carne e queijo, mas acabo sempre por levar inutilidades que mais tarde ou mais cedo têm algo de útil. Reparei que lá tinha uma parte dedicada a livros (parvos são aqueles que pensam que os supermercados não são cultura...). Vi o livro que a moça do BMW estava a ler. Comprei.

³Marco Aurélio, *Pensamentos* in Idem

⁴T.S. Eliot, *Quatro Quartetos*, trad. M^a Amélia Neto, Ed. Ática, Lisboa, 1983, 3^aed.

Eu nunca fui muito de leituras. Leio a Bola e o DN. Continuando, passei o fim-de-semana a tentar ler o tal livro. Outra estupidez. É coisa para putos. Nem acabei... fiquei pela página. 25. É claro que precisaria de muitos fins-de-semana!

- Perca de sentido? Mas parece-me evidente que a vida tem sentido...

- Qual?

"Acerca daquilo de que não se pode falar, tem que se ficar em silêncio".⁵

- Então "stôra"?!! É óbvio! Se eu estou na escola é para alguma coisa e é este o sentido da minha vida!

- *Parece-me muito pouco... diz-me: qual o sentido da vida? E perguntar pelo sentido é antes de mais perguntar o quê? Por quem? Para quê?*

"Sentimos que mesmo quando todas as possíveis questões da ciência fossem resolvidas os problemas da vida ficariam ainda por tocar. É claro que não haveria mais questões (...)"⁶

- *Lembrei-me da rapariga do BMW.*

À noite:

T.P.C. - Comente o texto:

O Sentido da Vida*

Que andamos cá a fazer? Para que serve esta vida?

Deus existe realmente, ou é de pôr em dúvida?

Esta noite vamos tirar isso a limpo. Quando virmos, O SENTIDO DA VIDA.

Para que serve toda esta treta? É a história da galinha e do ovo, E nós somos apenas gemas?

Ou será que Deus se diverte à nossa custa?

Ça c'est, O SENTIDO DA VIDA.

Será a vida apenas um jogo, de que nós fazemos as regras, enquanto procuramos ter algo que dizer?

Ou seremos apenas fios de ADN capazes de se auto-aplicarem?

Qual o nosso destino? Haverá céu e inferno? Iremos reencarnar?

A humanidade evoluciona, ou é tarde de mais?

Vamos hoje ver O SENTIDO DA VIDA.

Perguntamos pois:

Que andamos cá a fazer? E que receamos nós afinal?

Ce soir para variar, tudo ficará claro.

Aqui têm O SENTIDO DA VIDA.

LE SENS DE LA VIE

*texto extraído do genérico do filme "O Sentido da Vida"

dos Monthy Python

Lição 57

Dia 16-03-98

- O QUE É O HOMEM?⁷

⁵ Wittgenstein, *Tractatus*,*7 (a professora tem um separador nesta página.)

⁶Idem,*6.521

⁷ Immanuel Kant (1724-1804)

- Há coisas! Mas lá que ela parecia triste...bom há dias assim! E que raio de pergunta era aquela? “Dizem que no aeroporto existem voos para qualquer destino. Qual será o dos homens?”

- Não sei dizer...

“(...) - Os homens - disse o Príncipezinho - bem se encafuam dentro dos comboios, mas já não sabem do que andam à procura. Portanto, não fazem senão andar à roda...

E ainda comentou:

- É que não vale mesmo a pena!”

- *Aqui está mais uma pergunta típica de alucinados e drogados. Sim, porque esses só pensam em coisas que não interessam a ninguém. Eles não perguntam: “O que vou comer amanhã?”*

- Diga-se de passagem que a minha “stôra” de Filosofia tem cá umas coisas?! O que interessa saber o que é o homem?! Toda a gente sabe! Sabemos tão bem que as palavras não chegam. Por isso, tenho de admitir que numa coisa aquele austríaco tinha razão: “SOBRE O QUE NÃO SE SABE, DEVEMOS FICAR EM SILÊNCIO!”⁸.

- Deixei o livro de lado e li o DN.

- Ah! Leiam o DN de hoje.

À noite:

- Pai, compraste o DN?

“Dia Estranho. Foi um dia estranho. E perfeitamente inexplicável.

De início, um dia como qualquer outro. Cheguei a casa um pouco mais tarde do que normal, é verdade; apesar do atraso, ou talvez por causa dele, não estava ninguém em casa (...). Jantei sozinho, em frente da televisão. Completamente entregue a pensamentos tristes e pessimistas, pensamentos que desde algum tempo me visitam frequentemente. Não faço ideia porquê. Ou nem tanto pensamentos. Questões.

Para quê? Para quê tanto trabalho, tanto esforço, tanto empenho, tanta luta?

Tenho uma mulher que cada dia me suporta menos, um filho que amo mas me aborrece, poder sobre pessoas, a amizade hipócrita de dezenas de interesseiros, gostos artificiais que pouco têm a ver comigo.

A minha vida é isto e pouco mais.

E não sei porquê.

Vou meditando preguiçosamente, com pena de mim, vagamente envergonhado, talvez por não ter nada mais que fazer. (...) Recordo, melancolicamente, os meus tempos de criança. Tempos felizes, despreocupados. Tempos em que fazia o que queria, o que me apetecia, o que gostava. Tempos em que não era preciso representar a cada segundo. Tempos independentes. E, de repente, - surpreso, assustado, curioso - reparo que estou no chão, com os carrinhos do meu filho nas mãos (...). Percebo a figura estranha que devo ter, assim estendido no chão, a amarrotar a gravata Hugo Boss, agarrado a um Ferrari vermelho com cinco centímetros de comprimento. Imagino o que pensará a minha mulher se chegar e ver-me

⁸ Wittgenstein, Tractatus

assim. O que pensará o meu filho, quando me vir a brincar com os seus carros.

Imagino a humilhação que será, a vergonha que sentirei, o embaraço deles. Imagino tudo isto e, ainda assim, não consigo parar, não quero parar. Não resisto a permanecer neste mundo só meu, em que sou Deus. Todo-Poderoso, imortal, onnipotente. Amado.⁹

- Este deve ser amigo da “stôra” de Filosofia...

“Jantei sozinho, em frente da televisão. Completamente entregue a pensamentos tristes e pessimistas, pensamentos que desde algum tempo me visitam frequentemente. Não faço ideia porquê. Ou nem tanto pensamentos. Questões. Para quê? Para quê tanto trabalho, tanto esforço, tanto empenho, tanta luta?”

E assim comecei... porquê a minha vida? Decidi dedicar-me à busca desta resposta como aquele idiota que escreveu um livro sobre si mesmo¹⁰. Hei-de de ser capaz de dizer o sentido.

“(...) tendemos para um destino desconhecido, sem prestar atenção ao que aparece ao longo do caminho; e alcançado esse destino, uma voz trocista diz-nos que o nosso destino era PRESTAR ATENÇÃO E DESCANSAR em cada uma das minúsculas revelações que se tinham ido abrindo à nossa passagem; cada uma delas nos aconselhava, destino, e muito menos um destino feliz. Só assim se luta contra a asfixia e a angústia do tempo e do dono da cortina: prestando atenção ao que se ENCONTRA e não ao que se procura”.¹¹

Lição 58

Dia 16-03-98, 17:50h

- *Voltemos ao problema: é claro a qualquer um de nós que perguntar pelo sentido da vida, pelo homem e pela felicidade não é a mesma coisa que perguntar o porquê de o Sporting não ganhar campeonatos.*

(Risos...)

- *Também não é a mesma coisa que perguntar o que é uma pedra. Penso que isto é intuitivo. Se bem que saber o que é uma pedra é muito complicado. Reparem que todo o nosso conhecimento não é mais do que uma construção nossa. A realidade tal como é em si mesma não nos é acessível. O problema do conhecimento passa essencialmente pelo modo como os objectos nos aparecem, pelo modo como nós os percebemos.*

- Ora, eu quando vejo uma mesa vejo uma mesa tal como ela é! Não a vejo como uma cadeira!

“Se as portas da percepção fossem purificadas, tudo se mostraria ao homem tal como é, Infinito.

Pois o homem encerrou-se em si próprio ao ponto de ver todas as coisas através de estreitas gretas da sua caverna”¹²

⁹ Paulo Kellerman, *Dna*, Lx. 2 de Novembro 1997

¹⁰ Félix de Azúa, *História de Um Idiota Contada por Ele Mesmo*.

¹¹ Idem, pg. 114

¹² William Blake, *A União do Céu e do Inferno*, p.34.

- *Os sentidos enganam! Reparem que a evidência de um objecto em geral é entendida como a clareza com que os vemos. Durante séculos os homens acreditaram que a Terra era imóvel (e realmente é essa a sensação que temos). Ora, suponho que todos vós tenhais conhecimento que isso é enganador. Efectivamente não é a terra que é imóvel, mas o sol. Outro exemplo: Imaginem que o sol deixou de existir. Só daqui a uns dez minutos é que nós iremos saber, apesar de os nossos sentidos nos mostrarem que ele está a brilhar, que existe! Nós olhamos para estrelas que já morreram... no entanto, elas parecem estar lá.*

“Sancho Pança acordara decididamente maldisposto. Palmas a seu amo não bateu, pois não estava virado para cantigas ouvir. Detido estava ainda pelo termómetro. Pois não servia o termómetro para medir calor? Era de mais!

- Eu não sou homem para empenhar pelos ouvidos, queira vossa mercê saber. Só Deus sabe onde está a verdade e fiquemo-nos por aqui, que é melhor não remexer mais as águas...- retorquiu Sancho.

- Excelente ideia me deste, meu bom Sancho. Ora desce do teu ruço que o mesmo farei do meu Rocinante. E vai buscar aqueles três *gobelets*, que eu te mostrarei, pela experiência, como os teus sentidos te enganam.

Sancho tinha por perto três bacias que muito úteis lhe tinham sido durante a noite. Os seus olhos interrogaram o amo, ao mesmo tempo que obedecia ao seu mando. *Gobelets* seriam as tais bacias, uma vez que D. Quixote se mostrava satisfeito.

- Esses três vasos, Sancho, são todos iguais e em todos vou pôr uma temperatura diferente: aqui ponho água que tirei do frigorífico; neste, da que retirei do ribeiro que ali corre; e naquele outro, da que aqueci no microondas. Dito e feito, constatou Sancho. D. Quixote continuou, sem interrupções, em voz firme e desenvolta:

- Amigo Sancho, mergulha a tua mão esquerda no *gobelet* à tua esquerda e a tua mão direita no *gobelet* à direita. Que me dizes?

- Digo, senhor, que nesta escaldo e nesta regelo.

Assim é, assim deve ser. Agora, Sancho, mergulha as duas mãos, ao mesmo tempo, no vaso do meio. Que sentes?

- Uf!, está fria, não senhor, está quente, quero dizer, está fria e quente e quente e fria...

- Que grande confusão te pregaram os sentidos! A água está morna; é a água do ribeiro, estás lembrado? Mas quente parece à tua mão gelada e fria parece à tua mão escaldada”¹³.

- *É claro que os objectos que percebemos têm sempre algo a ver com a realidade, com os objectos, mas isso não significa que o objecto seja dado na sua pureza, em si mesmo. Se há um sujeito que percebe é porque há um objecto que é percebido, percebido. Neste sentido o acto perceptivo é uma mescla de sujeito e objecto, o que torna a própria realidade uma construção do sujeito cognoscente, do sujeito do conhecimento.*

- Não estou a ver muito bem...

¹³ Raquel Gonçalves, *Diálogo Entre os Dois Principais Sistemas do Mundo: o “Senso Comum” e o “Senso Científico”*, pg. 71

- *As coisas não são assim tão evidentes. Repara: o que é uma pedra? Tu vês uma pedra e reconheces a pedra como pedra, mas ela em si mesma existe independentemente de nós a percebermos ou não. Ou será que os objectos só existem porque nós os percebemos?*

“Só percepciono as minhas próprias ideias, e nenhuma ideia pode ter existência que não seja a existência numa qualquer mente (...).”¹⁴

- *Neste caso quem, ou o quê que asseguraria a realidade quando eu não a percepcionava?*

“Assim, porque os sentidos nos enganam algumas vezes, resolvi supor que não existe coisa alguma que fosse exacta, como eles a fazem imaginar”¹⁵

- *Mas a realidade está aí?! Mas evidência implica objectividade e nós, sujeitos do conhecimento, precisamente por sermos sujeitos, portanto subjectividade, de algum modo maculamos aquilo que é objectivo, real, puro, objectivo. Conhecer objectivamente implica afastarmo-nos do que é subjectivo, ou seja, de nós próprios.*

- *Mas eu não posso afastar-me de mim mesmo! Isso seria anular-me a mim!*

- *Nós “reconstruímos” a realidade. Não podemos fugir ao nosso ponto de vista!*

“A realidade oferece-se, pois, em perspectivas individuais. O que para um está em último plano encontra-se para outro em primeiro. A paisagem ordena os seus tamanhos e as suas distâncias de acordo com a nossa retina, e o nosso coração reparte as tonalidades” (Edgar Pêra, Who is the Master?)

¹⁴ G.Berkeley, Tratado do Conhecimento Humano

¹⁵ Descartes R. , Discurso do Método, pg. 88

TEXTOS DE APOIO - 11º ANO - TURMA DE MECÂNICA¹⁶

“Todos os homens desejam por natureza conhecer. Assim o indica o amor aos sentidos[...] e mais que a outro qualquer à visão. A causa é que, de todos os sentidos, este é o que nos permite conhecer mais e o que nos mostra mais diferenças. Por natureza os animais nascem dotados de sensação, mas esta não produz em alguns a memória, enquanto que noutros sim. É por isso que estes são mais prudentes e mais aptos para apreender que aqueles que não podem recordar. Mas o género humano dispõe da técnica e da razão. E da recordação nasce para os homens a experiência, já que muitas recordações da mesma coisa chegam a constituir uma experiência.”

Aristóteles, Metafísica, 980 a-b (adaptado)

“Não resta dúvida de que todo o nosso conhecimento começa pela experiência; efectivamente, que outra coisa poderia despertar e pôr em acção a nossa capacidade de conhecer senão os sentidos e que, por um lado, originam por si mesmo as representações e, por outro lado, põem em movimento a nossa faculdade intelectual e levam-na a compará-las, ligá-las ou separá-las, transformando assim a matéria bruta das impressões sensíveis num conhecimento que se denomina experiência? Assim, na ordem do tempo, nenhum conhecimento precede em nós a experiência e é com esta que todo o conhecimento tem o seu início.

Se, porém, todo o conhecimento se origina com a experiência, isso não prova que todo ele derive da experiência.

Immanuel Kant, Crítica da Razão Pura, B1.

“Conhecer as coisas será, então, conhecer o que elas verdadeiramente são, o que têm de comum e permanente. Os gregos estavam firmemente convencidos de que, por muito útil que o conhecimento sensível possa ser, os sentidos não bastam para nos proporcionar esse conhecimento. Pelo contrário, os sentidos mostram-nos uma multiplicidade de indivíduos, de aparências e de estados mutáveis e acidentais. É necessário um esforço intelectual, racional, para atingir o ser das coisas. Deste modo e em correspondência com a dualidade anteriormente estabelecida (unidade e permanência face à pluralidade e mudança), os gregos estabeleceram ainda uma dualidade no campo do conhecimento: razão face aos sentidos.”

Gordon e Martinez, História da Filosofia,

Vol. I, Ed. 70

- Uma vez conheci um rapaz que perguntou-me se eu sabia o que era uma pedra. Ele escreveu um livro que se chamava “O problema do conhecimento de uma pedra”. Ganhava muito dinheiro e imaginava: decidi comprar terrenos para plantar uma única flor... dizem que ele guardava uma flor há muitos anos, porque teve de escolher entre a terra e a flor. Não teve lá grande juízo... ficou com uma flor. Imagine-se.... Bem, mas de que servia ter terra se não tinha a flor para lá plantar? Também ele devia ter lido o tal livro do pequeno príncipe... ou se calhar ele era o tal amigo cá da terra!

“ Os homens da tua terra - disse o príncipezinho - plantam cinco mil rosas no mesmo jardim... E, mesmo assim não descobrem aquilo que andam à procura...”¹⁷

Lição 59

Dia 19-03-98

¹⁶ A professora entrega todas as semanas textos que, de algum modo, podem contribuir para uma melhor compreensão dos problemas tratados nas suas aulas. É óbvio que ninguém os lê...

¹⁷ Exupéry A., Príncipezinho, pg. 81

- O QUE É O HOMEM? *Perguntar isto implica que eu primeiro pergunte: QUEM SOU EU?*

- Então e o que é o EU? (Consultei um dicionário de filosofia: EU: subjectividade que se relaciona consigo mesma, que se assume a si própria.) Ok! Fiquei na mesma. Bom, uma coisa é certa. EU com certeza que tem a ver comigo, ou então já não seria eu e seria OUTRO. Bem, mas o outro também é EU. Ora, o outro serve para eu me identificar como sendo Eu e eu sirvo para o outro se identificar como ele mesmo sendo EU. Neste caso, o EU e o OUTRO têm uma relação que permite a identidade e a diferença. Parece-me que um filósofo muito importante, que inspirou alguns comunistas, escreveu uma história sobre um escravo e um senhor. Parece que no fim, ganhou o escravo¹⁸.

- *O reconhecimento implica uma relação de identidade e de alteridade.*

- É mais ou menos, a história de todos diferentes, todos iguais. A grande diferença é que não se refere a este ou aquele, mas a todos os homens, porque o Eu é universal. Agora já percebo a história da subjectividade. Então, o Eu não é uma coisa, apesar de ser evidente. A evidência de nós próprios como “coisas” existentes, não é a mesma evidência que eu tenho desta caneta aqui à minha frente, ou das meias que deixei na casa de banho.

- *É evidente que um gajo que tem um BMW não pode andar perdido. Estas mulheres andam mesmo “passadas da cabeça”. Foi por isso que nunca quis casar! São todas iguais.*

- Assim, cheguei a uma conclusão: o EU revela-se quando eu percebo, ou “vejo” as coisas, ou indo mais longe, quando eu tenho “notícia” do mundo.

Mas, esperem lá! Quando eu quando vejo, represento o mundo (através do acto perceptivo - filosoficamente falando) isso não significa que o mundo seja como eu o vejo. Então o que é o mundo?

*“Ora aí está uma pergunta difícil...
O que há no mundo?
Há carros, casas...
É pá, nem penses que eu vou te dizer
tudo o que há no mundo
porque são tantas coisas!!...”¹⁹
“O que é o mundo?
Tenho ali um no quarto.
Só que é um candeeiro.
O mundo tem terras.*

¹⁸ Hegel, Fenomenologia do Espírito

¹⁹ Hugo (5 anos), DN, 97- 10 - 18

*Tem Lisboa que está em Portugal,
Tem Londres que está em Inglaterra...*²⁰

- Parece que o senhor (aquele que a “stôra” falou) que passeava na tal praça alemã escreveu três críticas²¹ e numa delas falava disto. Ele entendia que nós não víamos as coisas tal como elas são em si mesmas (númenos), porque nós, por assim dizer, nos misturamos com elas e assim eles deixam de ser elas (coisa em si) em relação a nós, porque nós apenas percebemos as coisas como elas nos aparecem (fenómenos). Confuso? Concordo. É assim: quando eu vejo uma coisa, eu represento (*fabrico* uma imagem) essa coisa e neste sentido ela deixa de ser em si mesma e passa a ser como eu a vejo, do como ela me aparece. E como ela me aparece implica forçosamente o meu modo de percebê-la, ou sendo mais pedante: como eu a percepciono!

A questão é que o EU revela-se a mim como que por uma cisão entre mim mesmo e as coisas. É óbvio que eu não sou o interruptor da luz que vejo aqui à minha frente (estou a preparar-me para ir para a cama).

Mas, eu também tenho consciência de mim mesmo quando faço coisas. Mais precisamente quando ajo. No domínio da acção eu encontro-me perante duas situações muito aborrecidas: tenho de deliberar e tenho de decidir. Existem sempre razões que me levam a agir. Por exemplo, vou ou não à Madeira? Tenho dinheiro para isso? Todas estas ponderações são exteriores a mim, dizem respeito a uma certa objectividade. Mas aí está ela: a decisão. Esta só a eu posso tomar! Daí que seja subjectiva, porque diz respeito ao que em mim existe de mais interior. É sempre um momento de angústia.

“A angústia é a possibilidade da liberdade”²²

- Este sentimento não me larga. Está sempre antes de qualquer decisão. Reparem bem: quando eu decido fazer alguma coisa existe sempre a possibilidade do fracasso e pior do que isto, são as consequências da minha acção. A única coisa que me ocorre neste momento é os tipos das motos. Aqueles que gostam de ultrapassar pela direita: quantas vezes já pensei nesses momentos em dar um toquezinho na direcção mais à direita... imaginem as consequências de tal acto! Pior: e se eu falhasse tipo da moto e acertasse num cão que estava na beira da estrada??!! Agora a sério, o medo de falhar e as

²⁰ Margarida (4 anos), DN, 97 - 10 - 18

²¹ Kant, Crítica da Razão Pura, Crítica da Razão Prática e Crítica da Faculdade do Juízo.

²² Kierkegaard, Conceito de Angústia

consequências dos meus actos constituem a angústia de ter de decidir. Mas é pela decisão que eu encontro a minha liberdade.

- *Hum!... Não sei se hei-de de comer um Hamburger, ou uma sandes de galinha. Detesto ter que decidir. É angustiante. Bem, ela (a empregada do Srº Gomes) que decida por mim.*

- Bom...na Dinamarca²³ têm uma maneira muito estranha de falar da liberdade. Mas até faz sentido: se a decisão é antecipada por um sentimento de angústia, isso significa que esta última é condição necessária para a liberdade de acção. Sim...eu sou sempre livre de decidir, de optar.

- *Optar pela razão é domesticar a animalidade no homem.*

- Já um francês chamado Eric Weil dizia algo de parecido²⁴. Dizia que nós somos sempre livres de optar pelo pensamento, pela reflexão que está forçosamente ligada com o momento da decisão (esta é já racional), ou então podemos ser animais toda a vida e deixarmo-nos guiar pela nossa animalidade, pelo que de mais violento temos em nós. Claro que ele disse isto de uma forma mais bonita. Parece-me que andam muitos animais por aí...é chato ter que pensar... cansa!

Lição 60

Dia 20-03-98, 13:40h

- *Alguém leu o príncipezinho?*

- Por acaso já senti muitas vezes o peso da angústia. Era uma angústia que dizia respeito a coisas fundamentais. Uma vez tive de decidir entre sair de casa e ir viver no meu canto. Foi terrível... agora percebo a angústia que o Príncipezinho sentiu quando deixou a sua rosa sozinha...

A angústia é sempre angústia do futuro, do que pode acontecer. Nunca é angústia do que aconteceu. Do passado apenas sentimos desespero e infelizmente já não podemos alterar o que está dado, o que foi feito. O Príncipezinho morreu para ir ter com a sua rosa...eu não hei-de deixar a minha flor passar ao lado.

- *Não sei se hei-de ir à Bola. Vou antes tomar uma cervejinha! Depois logo se vê!*

- *Três modos de vida: estética, ética e religiosa.*

- Na verdade os homens não se preocupam muito com estas coisas. Apenas querem fugir ao tédio. Assim, vivem para e pelo prazer que é imediato. A espontaneidade é o mesmo que criar e mudar constantemente a realidade.

²³ Kierkegaard, filósofo dinamarquês (1813-1855)

²⁴ Eric Weil, Filosofia Política

Efêmero é palavra de ordem. E porque não? Não é melhor viver para o corpo, para o que em mim há de sensível e que é primeiro, porque a existência contínua do que é primeiro implica que não haja segundo? Deixa de existir tempo. A ideia de tempo traz consigo a ideia de duração e durar é repetir. Repetir é monótono e monotonia já basta nas telenovelas. Aquilo que é imediato, o fugaz não está manchado pelo tempo. Vejam o célebre D. Juan: em nome do que é diferente (depois de passarem pelos seus braços quase todas as mulheres que existem na terra) aceitou a morte de braços abertos. Era a experiência do diferente!!! Com certeza que não ficou lá muito bem...

Esta diferença, este desejo do efêmero durante toda uma vida não levará a uma rotina? Não será ela por si mesma, esta vida que alguém chamou de ESTÉTICA, entediante e aborrecida? Deve ser uma chatice depois de algum tempo. É que a angústia ainda lá está. Pode estar camuflada pelo sentimento do prazer imediato e sensível, mas que lá está não tenham dúvidas. É muito fácil iludir-se pelos prazeres que a vida tem. Mas esses prazeres nunca são suficientes. Vejam bem, quantos carros são precisos para nós ficarmos satisfeitos e felizes?

- *Tenho de comprar outro carro. O Renault está sempre a me lixar a vida. Bem que podia ter um BMW... Talvez um Mercedes? Um Jaguar?*

- Esta estupidez que é querer ter, como se isso adiantasse o facto de que a minha vida não tem sentido nenhum? O que o Príncipezinho não daria para encontrar a sua flor?!! Ele deu o seu próprio corpo. Quantos homens o fariam?!!

Deixando de haver possibilidades (já não há nenhum carro que seja suficiente) deixa de existir algo que seja absolutamente novo. Deixando de haver novidade, tudo é repetição vazia do mesmo.

Estetas? O sentido não está no que passa, no que vive e morre instantaneamente.

“A minha alma perdeu a faculdade do possível”.²⁵

- *Eu sempre fui apologista da segurança. Mas as saídas da segunda circular estão mal assinaladas. Um dia destes fui bater aos Olivais, só porque não saí a tempo da bendita segunda circular!!*

- A angústia é só do que ainda não aconteceu e diga-se que é na vida em comunidade que encontramos valores. Sim, porque os valores éticos, a escolha entre o bem e o mal, são absolutos. São absolutos porque são universais, (não

²⁵ Kierkegaard, Alternativa III

imediatos) tal como a própria comunidade. Aquele que é verdadeiramente ético despreza e abomina as vertigens que os estéticos gostavam de sentir, o risco do infinitamente efêmero. A segurança e o valor da vida está na comunidade a que pertencemos. Reparem que é nela que temos história e história é continuidade. O desprezo pelo momento contínuo é sem sentido, porque só assim é que temos uma história, uma duração. O único problema que eu vejo nisto é que eu deixo de ser eu, enquanto sujeito singular. Ao assumir os valores da universalidade, da comunidade eu simplesmente desapareço enquanto sujeito único, insubstituível, com uma existência irrepetível. Nãahhh... Não me parece que seja aqui o lugar do sentido. Quer dizer, se toda a escolha é ética, então toda a decisão é ética, mesmo que seja errada! E aqui a angústia é ainda maior, precisamente pelo carácter ético da decisão, da tensão entre o bem e o mal. Pois... a decisão é sempre uma escolha entre o Bem e o Mal! E pelo que parece eu simplesmente deixo de existir!!

Vida ÉTICA não é com certeza o que procuro.

- *Não sei porque é que Deus não me faz ganhar a Lotaria...*

- Então e se eu acreditasse em Deus? Não seria mais fácil? Estava tudo resolvido! Eu não deixaria de ser EU, pois ser religioso é acreditar no Infinito, no que não tem princípio nem fim na ordem do espaço. Seria a negação dos limites. En não me confundiria com o esteta pois em mim teria uma certeza interior. Que estou para aqui a dizer? Como posso eu ter uma certeza interior? Ainda por cima de algo que me transcende infinitamente?? Sim, porque Deus não está ali no café à minha espera.

Quando andava na catequese (os meus pais são católicos) ouvi algo como isto:

“Se não acreditares, não compreenderéis”.

Até hoje não sei se compreendi... mas que faz sentido faz. Eu é que não entendo. Estas coisas são complicadas. Fé religiosa...como se sabe que a tem? Nunca me responderam a isto.

Esta seria uma vida de silêncio. Seria uma vida solitária, de interioridade absoluta e a cada instante. Mas ir ao encontro do Infinito não pode ser de modo algum ausência de angústia. Olhem o caso de Abraão quando provou a sua fidelidade a Deus. Prefiro não falar disto. Dão-me calafrios.

Não sei se seria capaz de “olhar” para Deus, para aquilo que alguns chamaram de Transcendente. VIDA RELIGIOSA? Não sei...tem mais sentido, mas quando é que eu tenho fé?

Não será tudo isto um absurdo?

Não será a nossa existência um absurdo? Tudo isto é sem razão! Irracional! Nós é que temos a mania que temos de dar um sentido, porque nós não aguentamos com o facto de que a nossa existência não tem sentido algum, nem é susceptível de recebê-lo!

No café:

- A “stôra” falou que Camus entendia que a vida não tem qualquer sentido. Nós é que criamos como que uma ilusão, nós queremos acreditar que a vida tem sentido. Nós... nós é que temos a necessidade de dar um sentido ao que não tem sentido. E assim vivemos contentes, quando afinal tudo isto não passa de uma farsa! Desgastamo-nos numa existência sem sentido!

Então o que fazer? Suicidar-me!?

Continuar a viver este absurdo? Hummm...há algo de... isto tudo... talvez seja o meu desejo, esta necessidade de me iludir a mim mesmo e ter a esperança que a vida tenha sentido.

- Estes miúdos... devem ser amigos da rapariga do BMW. Estão para aqui a dizer que nós somos uns idiotas que aqui andamos toda uma eternidade (como a segunda circular). Ouvi eles falarem de uma tal de Sísifo que tinha por tarefa absurda levar um pedregulho (ou algo parecido) para o cimo de uma montanha. Imaginem que o rapaz quando estava quase a chegar a pedra rolava montanha abaixo. O pior é que ele não desistia. É só doidos!!

*Sísifo
Recomeça...
Se puderes,
Sem angústia e sem pressa.
E os passos que deres,
Nesse caminho duro
Do futuro,
Dá-os em liberdade.
Enquanto não alcances
Não descanses.
De nenhum fruto queiras só metade.
E, nunca saciado,
Vai colhendo
Ilusões sucessivas no pomar.
Sempre a sonhar
E vendo,
Acordado,
O logro da aventura.
És homem, não te esqueças!
Só é a tua loucura
Onde, com lucidez, te reconheças.*

Miguel Torga, *Diário*

- Tenho que pensar melhor nisto...outro absurdo? O Príncipezinho não considerava a sua rosa um absurdo! Eu também não! Não sei!

- Vou à Bola! Os miúdos deixaram isto aqui. É um teste de Filosofia do rapaz que sentou-se à minha frente...não deve gostar dos testes de Filosofia.

Teste de Filosofia

Pergunta 1 do Grupo IV – 20 valores

Comente o texto:

A vida em si não tem sentido...

Ela, em si, não...respondi.

Mas tem o sentido que lhe damos.

Tem a nossa riqueza, o nosso entusiasmo, o nosso orgulho...

Ou a nossa covardia.

-Miguel Torga-

Lição 61

Dia 03-04-98, 14:40h

Nota: a diferença de 13 dias entre os sumários deve-se ao facto da professora de Filosofia ter estado doente.

“A existência precede a essência”.

- Se nós é que escolhemos o nosso caminho, então eu sou projecto de mim próprio?

- *Vou deixar de ir pela segunda circular.*

- Sou livre? Liberdade de acção e na relação com os outros? Mas eu não posso fazer o que quero. Eu sou sempre responsável.

(...) Ficas responsável para todo o sempre por aquilo que está preso a ti.

Tu és responsável pela tua rosa...

- Sou responsável pela minha rosa...- repetiu o príncipezinho, para nunca mais se esquecer.”²⁶

- *Agora tenho de pagar os estragos do BMW!! Oh, vida!*

- *Estamos condenados à liberdade, diz-nos Sartre!*

- Quer dizer, *em-si* mesmo, como objecto e *para-si* enquanto consciência o homem é um feixe de possibilidades? É isso? É aquilo que a “stôra” disse de o homem ser um horizonte de possibilidades? Então eu sou sempre *obrigado* a escolher? Onde é que está a liberdade se eu sou *obrigado*? Mesmo quando eu não escolho, estou a escolher?!...

(...) “o que significa ser livre ? Será ser abandonado a si mesmo: não ser mandado, compelido, forçado, ameaçado, molestado, incomodado ou vítima de ingerências? Ou tudo isto, mas devido a algo mais essencial ? O essencial não é ter a possibilidade de viver a vida que se escolhe e que se acha digna de ser vivida ? Mas, se for essa a base da liberdade, então ficar entregue a si próprio não pode ser a única solução. Pelo menos, terá de haver opções - opções por que valha a pena optar. (...)”²⁷

- *Eu não passo de um simples empregado do café do aeroporto... quem me dera ser Deus. Ele não tem destes problemas. Bem, eu podia não pagar as despesas do BMW. Ela deve ter montes de dinheiro...para ter um carro daqueles com aquela idade! Não...*

²⁶ Exupéry A., Príncipezinho, pg. 74

²⁷ Steven Lukes, O Curioso Iluminismo do Professor Caritat, pg. 240

- Estar condenado à liberdade é aquilo que se opõe à Má-fé, à ausência de possibilidades. É ter-se como acabado, é desejo de ser Deus, é ser incapaz de criar...

“A Filosofia é o caminho do desespero” - Hegel ²⁸

Na segunda circular:

- *Que desespero ter de empurrar o carro por mais de três quilómetros!!*

Na biblioteca:

- “Stôra”, o que é o sentido?

*“Eram as almas sequinhas dos filósofos,
Translúcidas e finas,
À força de tentarem reflectir
A vida e o seu enigma.
Seus olhos encovados e sombrios
De pássaro nocturno
Olhavam friamente a Dor eterna.
Eram as almas cépticas dos sábios,
Enrugadas e calvas,
Ostentando no lívido nariz
Os defumados óculos da Verdade.
E, num sorriso incrédulo, fitavam
O vulto de Satã que estremecia
E quase se apagava...”²⁹*

- ... não sei...

- Então para quê a Filosofia? Para quê?

(...) O essencial é invisível para os olhos...

(...) Os homens já se esqueceram desta verdade - disse a raposa. -
Mas tu não te deves esquecer dela. (...)
(...) - O que é importante não se vê...
- Pois não...
(...) - Os homens - disse o Príncipezinho - bem se encafuam dentro dos comboios, mas já não sabem do que andam à procura. Portanto, não fazem senão andar à roda...
E ainda comentou:
- É que não vale mesmo a pena!³⁰

No parque de estacionamento da escola o BMW não pega. Alguém arrancou o autocolante. Uma rapariga com cerca de 25 anos caminha a pé. Vai sentar-se junto ao Tejo.

“Sempre a direito não se pode ir longe...
O Príncipezinho sentou-se numa pedra e levantou os olhos para o céu:
- Se calhar, as estrelas só estão iluminadas para que, um dia, cada um de nós possa encontrar a sua. Olha para o meu planeta. Está mesmo aqui por cima...mas está tão longe!...
(...) - Onde estão os homens? - acabou finalmente por perguntar o Príncipezinho. - No deserto está-se um bocado sozinho...
- Também se está sozinho ao pé dos homens - disse a serpente. (...)

²⁸ Manual de 11º ano

²⁹ Teixeira de Pascoas, Regresso ao Paraíso, Assírio & Alvim, 1986

³⁰ Exupéry A., Príncipezinho, pgs. 74 a 80

- Os homens? Tenho a impressão que só há uns seis ou sete. Vi-os há uns anos. Mas nunca se pode saber onde é que estão. O vento empurra-os de um lado para o outro. Não têm raízes e isso faz-lhes muita falta...³¹

Na paragem do autocarro:

- Mas tem que ter sentido... se não eu não pensava nela... a vida tem o sentido que eu lhe dou. O sentido tem de estar fora do mundo! Eu! Absurdo? Não... O MUNDO DO HOMEM FELIZ É DIFERENTE DO MUNDO DO HOMEM INFELIZ. O austríaco tinha razão! Se a Filosofia não nos torna melhores, deixemo-la de lado.³²

E talvez seja esta a verdadeira razão do meu destino. Talvez já tenha chegado ao túmulo de onde posso recuperar o mundo perdido, o mundo invisível. Mas nunca o saberei porque já não estou aqui. Umhas vezes, parece-me ser este o conteúdo da felicidade tão arduamente pesquisada; outras vezes, creio que já estou no inferno. Só muito raramente me aproximei do espelho, de faces inchadas, com um sorriso infantil perpetuamente instalado na cara de gesso. E esse sorriso recordou-me qualquer coisa que, um dia, esqueci (o autor refere-se à vida). Seria mais exacto dizer que esse sorriso me recorda que esqueci qualquer coisa. Mas não sei o quê, porque o esqueci. E como é possível recordar que se esqueceu qualquer coisa?³³

Referências Bibliográficas

- Antoinne S. E.(s.d.). O Príncipezinho. Lisboa: Ed. Caravela. 12ª ed.
- Agostinho Stº. (1990). Confissões. Braga: Livraria Apostulado da Imprensa. 12ª ed.
- Aristóteles. (1994). Metafísica. Madrid: Ed. Gredos
- Coreth, E. (1988). O que é o homem?. Lisboa: Ed. Verbo
- Descartes, R. (1989). Regras Para a Direcção do Espírito. Lisboa: Edições 70
- Descartes, R. (1989). Discurso do Método. Porto: Porto Editora
- Weil, E. (1990). Filosofia Política, S. Paulo: Ed. Loyola
- Azúa, F. (1986). História de Um Idiota Contada por Ele Mesmo. Lisboa: Editorial Quercó
- Berkeley, G. (1989). Tratado Sobre os Princípios do Conhecimento Humano, (s.l.).Nova Cultural
- Gonçalves, R. (1997). Diálogo Sobre os Dois Grandes Sistemas do Mundo: O “Senso Comum” e o “Senso Científico”. Lisboa: Terramar
- Lars, G. (1992). A Morte de um Apicultor. Lisboa: ASA
- Kierkegaard, S. (1989). O Banquete. Lisboa: Guimarães Editores. 5ªed.
- Kierkegaard, S. (s.d). O Conceito de Angústia. Lisboa: Ed. Presença
- Kant, I., (1989). Crítica da Razão Pura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2ªed.

³¹ Idem, pgs. 60 a 62

³² Escrito no caderno.

³³ Félix de Azúa, História de Um Idiota Contada Por Ele Mesmo, pg. 115

Handke, P. (1987). A Angústia do Guarda-Redes Antes do Penalty. Lisboa: Relógio D'Água

Lem, S. (1986). Congresso Futurológico. Lisboa: Caminho Ed.

Lukes, S. (1996). O Curioso Iluminismo do Professor Caritat. Lisboa: Gradiva Ed.

Tolstoi. (s.d.). A Morte de Ivan Ilich. Lisboa: Ed. Verbo

T.S. Eliot (1983). Quatro Quartetos. Lisboa: Ed. Ática. 3ªed.

T. S. Eliot. (1994). Quarta-Feira de Cinzas. Lisboa: Hiena Ed.

Pascoaes, T. (1986). Regresso ao Paraíso. Lisboa: Assírio & Alvim

Nagel, T. (1997). Que Quer Dizer Tudo Isto? Lisboa: Gradiva

Wittgenstein, L. (1995). Tractatus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2ªed.

Outras Fontes:

DN, 97 - 10 - 18

Filmes

Clube dos Poetas Mortos

Who is the Master?

O *stress* na liderança escolar: o caso de dois Directores Brasileiros – Uma análise utilizando uma técnica etnográfica exploratória

António V. Bento & José Paulo G. Brazão, Universidade da Madeira, CIE-UMa

Introdução

As exigências diariamente colocadas aos responsáveis pelas lideranças escolares são cada vez mais vastas e sucessivas. A transformação de uma escola de elites numa escola de massas originou no Brasil, assim como noutros países, a ocorrência de mais alunos com origens mais diversificadas, maior número de professores, mais tarefas burocráticas e, implicitamente, maiores problemas de gestão para os líderes escolares. O significativo aumento de grupos de alunos heterogéneos aumentou a tensão entre professores e alunos (OCDE, 1992) e, naturalmente, entre líderes escolares, professores, alunos, pessoal não docente e comunidade.

Deste modo é num clima de incerteza e tensão constantes que o director de escola se confronta diariamente. Assim, ser director de escola implica assumir uma função de liderança na escola que exige cada vez mais tarefas burocráticas diárias quer a resolução de problemas constantes relacionados com professores, alunos, famílias e responsáveis educativos municipais.

Em consequência, apareceram mais fontes de *stress* docente e dos gestores escolares que tem efeitos significativos e negativos para a organização escolar que afectam a personalidade dos docentes e gestores escolares devido às mudanças aceleradas da sociedade

Pretendeu-se com este estudo de investigação de cariz etnográfico analisar o *stress* nos directores de duas escolas Brasileiras (Escola A e Escola B) e compreender as preocupações diárias das lideranças destas duas escolas em contexto organizacional e verificar que estratégias usam para lidar com o *stress*.

Revisão da literatura

O *stress* ou “esgotamento” profissional começou a ser alvo de estudo na década de 70. Nesta altura, Herbert Freudenberger, psiquiatra numa unidade de cuidados de saúde, observou que muitos voluntários com os quais trabalhava,

apresentavam uma perda emocional gradual com perda de motivação e empenhamento, sendo este processo acompanhado por uma variedade de sintomas físicos e mentais. Freudberger (1970) chamou ao estado de exaustão mental ou *stress* profissional de burnout que o definiu como “um estado causado pela utilização excessiva de energia e dos recursos do indivíduo, o qual provoca nele o sentimento de ter fracassado, de estar exausto ou mesmo de estar esgotado” (Freudenberg, 1974, citado por Canou & Mauranges, 2004).

Por outro lado, o conceito de *stress* tem sido definido a partir de três pontos de vista: a) como condição ambiental externa que perturba o funcionamento regular da pessoa; b) como uma resposta do organismo, automática e global, a qualquer agente externo perturbador; c) como uma interação desajustada entre as exigências do meio e os recursos e as capacidades de resposta do indivíduo (Leventhal e Nerenz, 1983). Assim, o *stress* define uma relação de desequilíbrio entre exigências ambientais e recursos pessoais, em que os indivíduos percebem exigências que esgotam ou excedem os recursos de que julgam dispor, numa situação que avaliam como ameaçadora do seu equilíbrio dinâmico do organismo (Mota-Cardoso et al., 2002).

Este “*stress*” tem como sintomas mais evidentes “a insatisfação profissional, desinvestimento na profissão, desresponsabilização em relação às tarefas docentes, desejo de abandonar a profissão, absenteísmo, esgotamento, ansiedade, neurose, depressão” (Jesus, 2002, p. 14).

Stressores ocupacionais

Cooper et al. (1988) sistematizaram seis tipos de stressores ocupacionais: 1) **fontes de *stress* intrínsecas ao trabalho** (condições físicas do local de trabalho, características das tarefas, excesso de trabalho, ritmo de trabalho, trabalho repetitivo, etc.); 2) **papel organizacional** (ambiguidade e/ou conflito de papéis, responsabilidades atribuídas); 3) relações interpessoais (com colegas, superiores e subordinados); 4) **carreira profissional** (início da carreira, avaliação de desempenho, progressão na carreira, formação, insegurança, término da carreira, etc.); 5) **estrutura e clima organizacionais** (participação na tomada de decisões, estrutura da organização, ambiente sócio-emocional de trabalho, competição, violência, etc.); 6) **relação entre trabalho e lar** (articulação entre responsabilidades profissionais e familiares, compatibilização de carreiras na família, etc.).

Stress nos professores

O *stress* nos professores é uma realidade que preocupa não apenas os docentes enquanto classe mas também a comunidade educativa, os investigadores, os responsáveis políticos e o público em geral.

A literatura especializada indica que a profissão docente apresenta um dos mais altos, senão mesmo o mais alto, nível de *stress* ocupacional quando comparada com outras profissões (kyriacou, 1987). Ainda, segundo este autor (Kyriaciou, 1987), a docência é uma das ocupações profissionais que tem sido associada a níveis de *stress* mais elevados referindo que os estudos feitos em qualquer parte do mundo, indicam tipicamente uma grande proporção de professores a afirmar que experimentam estados de *stress* ou *burnout*' (p. 147).

O *stress* nos professores aparece de uma forma contínua que resulta de um processo que vai evoluindo e que se exterioriza com vários sinais, tais como, sensação de inadequação face ao seu trabalho, sensação de falta de recursos para fazer face às demandas da profissão, sentimento de falta de formação necessária, diminuição da capacidade para resolução dos problemas, falta de tempo, etc. (Jimenez et al., 2002).

De acordo com Maslach et al. (1996), o *stress* é um fenómeno multidimensional no qual interagem três componentes que se concretizam da seguinte forma:

a) **Exaustão emocional** – situação em que os professores, depois de uma interacção intensiva com os alunos, sentem que, afectivamente, já não podem trabalhar com a mesma dedicação e energia que apresentavam no início das suas carreiras devido ao desgaste das suas energias emocionais resultantes do contacto diário com os problemas do ambiente escolar. Esta dimensão manifesta-se através do esgotamento de recursos emocionais próprios pelo qual o professor sente que não pode dar mais de si, emocionalmente; b) **Despersonalização** – ocorre quando os professores apresentam atitudes negativas como o tratamento depreciativo, cinismo, atitudes frias e distantes e/ou desconexão dos problemas dos alunos. De um modo geral, o professor distancia-se dos seus alunos como se na expressão de Schufeli e Enzmann (1998, citado por Jimenez et al., 2002) ficasse, “entrincheirado” atrás da sua secretária; c) **Falta de realização pessoal no trabalho** – os professores, desgastados profissionalmente, sentem-se insatisfeitos com o seu trabalho o que os leva a revelar sentimentos de ineficácia

no desenvolvimento do seu trabalho e predispondo-os a sentimentos de profundo desapontamento podendo enfrentar depressão psicológica.

Por outro lado, Esteves (1999) fez uma ordenação de factores de *stress* nos professores, classificando-os em duas dimensões:

a) **Factores de primeira ordem ou de incidência sobre a acção do professor**

– são factores que incidem directamente na acção do professor na sala de aula, tais como as deficientes condições de trabalho, escassez de recursos materiais, mudanças nas relações entre professor aluno, fragmentação do trabalho do professor, problemas de segurança em turmas superlotadas, etc.,

b) **Factores de segunda ordem ou factores contextuais**

– são factores que exercem uma acção indirecta no desempenho do professor como o aumento das exigências em relação ao professor, a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, a inibição educativa de outros agentes de socialização, a imagem social do professor, a mudança de conteúdos curriculares, a contestação da função docente, a crença dos professores de que os alunos, pais, administradores escolares e público em geral se apresentam indiferentes para com os professores e para com as escolas, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas á escola, a relação com os colegas e a ruptura do consenso social sobre a educação (Jesus, 2002; Costa & Moura, 1999).

Stress na liderança escolar

No que concerne ao *stress* nos líderes escolares, foram encontrados poucos estudos na literatura, contudo sabemos, através dos nossos informantes que acontecem casos graves de *stress* nos líderes escolares o que causa o seu auto afastamento das funções de liderança.

Este cargo tem causas ou fontes de *stress* específicas à sua função pois que os directores escolares têm que estar atentos ao panorama geral da escola desde as questões relacionadas com os alunos, professores, funcionários, família e comunidade. Há muitos imprevistos no dia-a-dia da escola para os quais o director tem de apresentar soluções.

Galloway et al. (1986), verificaram num inquérito regional feito a 40 professores neozelandeses com cargos de gestão no ensino primário, que 64% dos mesmos definia a sua profissão como moderadamente stressante, 27% como pouco stressante e 7,5% como nada stressante.

Um estudo nacional, feito no Reino Unido, concluiu que as mulheres com cargos de gestão (*head teachers*) eram mais resistentes, em termos de saúde mental, que *head teachers* masculinos, por lidarem melhor com o *stress* (Cooper & Kelly, 1993) ou, segundo outras investigações, por possuírem mais recursos de *coping* em termos de suporte social (Pithers & Fogarty, 1995). O mesmo estudo mostrou ainda que os professores em cargos de gestão estavam mais sujeitos ao *stress* por não gerirem tão bem os relacionamentos com os seus colegas subordinados. Burke et al. (1996) investigaram os antecedentes e consequentes do *stress* ou *burnout* em 362 professores e administradores escolares canadenses. Para tal, avaliaram o *stress* e outros indicadores em dois momentos distintos separados por um ano. Os autores verificaram que os antecedentes mais fortes eram a burocracia administrativa e os alunos perturbadores, o primeiro predizendo o *burnout* nos administradores escolares e o segundo nos professores apenas docentes.

Problema

O *stress* a nível dos docentes está bastante estudado; contudo, a nível das lideranças escolares não têm sido feitos estudos que nos ajudem a compreender os dilemas e o *stress* com que se confrontam os líderes no dia a dia escolar. Foi neste contexto que decidimos abordar esta problemática a nível da investigação qualitativa e nos propusemos estudar as causas e fontes de *stress* nos líderes escolares de duas escolas Brasileiras numa perspectiva etnográfica.

Método

O problema primordial desta investigação centrou-se na descrição e análise do estado de *stress* em dois gestores escolares de duas escolas suburbanas do Nordeste Brasileiro. Foi utilizada a entrevista não estruturada e a observação naturalista. Para complementar esta análise foi também aplicado o inventário de *Burnout* de Maslach et al. (1996), que mede três dimensões: a) **exaustão emocional** – descreve sentimentos de exaustão emocional no trabalho, como a fadiga e a perda de recursos emocionais; b) **despersonalização** – descreve uma forma insensível e impessoal de relacionamento com os receptores de cuidados ou serviços; ou seja, indiferença e atitudes de distância para com o trabalho que é realizado; c) **Realização pessoal**: descreve sentimentos de competência e de realização pessoal de trabalho, isto é a eficácia percebida no desenvolvimento do

trabalho. Este inventário que avalia o desgaste profissional tem 22 itens sob a forma de *Likert*, a cada um dos itens é atribuído um grau de intensidade que vai desde 1 (nunca), 2 (algumas vezes por ano), 3 (uma vez por mês), 4 (algumas vezes por mês), 5 (uma vez por semana) 6 (algumas vezes por semana) e 7 (todos os dias).

Na triangulação de dados foram comparadas as repostas aos itens do inventário de *Burnout* de Maslach, os resultados da observação naturalista e os depoimentos das entrevistas não estruturadas.

Havendo necessidade de clarificar alguns depoimentos dos directores foi feita uma segunda entrevista apenas com questões que tentavam esclarecer problemas e situações. A entrevista etnográfica devido á sua flexibilidade permite a análise em profundidade de questões que o investigador se vai apropriando à medida que vai tomando conhecimento da realidade (Lapassade, 1993). Este tipo de entrevista tem muitos pontos comuns com a observação participante pela envolvência do investigador no campo observado. Adoptou-se uma atitude não directiva de forma a realçar o que realmente era importante para os entrevistados (Lapassade, 1992).

Contextos do estudo

Os locais do estudo foram duas escolas situadas no Nordeste Brasileiro, ambas situadas numa zona suburbana de uma grande cidade turística.

A escola A, é um edifício situado ao lado de uma pequena favela, em terra batida, de um piso térreo com 40 turmas, 35 professores e 980 alunos servindo uma população que vai da creche ao 9º ano. A Directora desta escola está no cargo há seis anos e tem como sua equipa uma Subdirectora, duas Coordenadoras, um Secretário e três Agentes Administrativos. Esta Directora tem especialização em Educação Infantil e Administração e Gestão e não exerce funções lectivas. Está no cargo há seis anos.

A escola B é uma escola suburbana; o edificio tem dois pisos, apenas com uma entrada e fechada com uma corrente com cadeado. Tem 800 alunos, 32 turmas, 36 professores. Fazem parte da equipa directiva o Director, um Vice-Director, uma Supervisora e uma Secretária. O Director tem formação em Pedagogia e uma especialização em Administração Escolar. Ele está há cinco anos no cargo (exerceu também o cargo de coordenador durante quatro anos) e não exerce funções lectivas.

Na minha primeira visita à escola A, tinha a banda da escola a fazer uma apresentação no pavilhão aberto. A banda da escola fez uma exibição para professores alunos e alguns pais. A Directora agradeceu o esforço que os alunos fazem em participar na banda da escola. Seguidamente, fiz uma visita geral à escola. O gabinete do Director é um quarto pequeno, sem janelas, paredes despidas, com um mobiliário muito simples, duas secretárias antigas, uma fotocopiadora e um computador. Todas as salas têm um portão de grades de ferro. Todos os alunos tinham vestido uma *t shirt* e umas calças da mesma cor; todos tinham uma mochila igual. Soubemos que um programa social governamental proporciona no início do ano lectivo a todos os alunos desta escola um equipamento, umas sapatilhas e uma mochila com livros e cadernos.

A escola B é um edifício mal conservado com dois andares. A porta principal, única entrada está fechada com uma corrente e cadeado. Na minha primeira visita à escola B o Director levou-me a todas as salas cujas portas são fechadas com cadeados antigos. Por volta das dez, os alunos estavam a tomar a “merenda” que consistia numa sopa que comiam de uma chávena com uma colher nas próprias salas de aula pois a escola não tem refeitório. A cozinha é um espaço improvisado, muito simples e antigo.

A biblioteca, com poucos livros, tinha uma televisão e um vídeo. A sala dos professores, também muito simples, tinha algumas mesas e cadeiras de plástico. O gabinete do Director tem dois armários, duas secretarias e três cadeiras.

Às 10h30 fui convidado a assistir a um programa no ginásio também no interior do edifício, no primeiro piso. Um grupo vem regularmente à escola (dançar a capoeira) com encenações de cenas piscatórias; esta actividade está integrada num programa sobre preservação cultural.

As entrevistas decorreram nos gabinetes dos directores. Na escola B, o director era constantemente interrompido por professores.

Resultados

No questionário de Maslach et al. (1996) preenchido pelo Director A, obtiveram-se os seguintes resultados: O nível de exaustão profissional e o nível de despersonalização são baixos e o nível de realização profissional é alto. Quanto ao Director B, o nível de exaustão profissional é baixo, o nível de despersonalização é médio e o nível de realização profissional é alto. Uma

análise qualitativa às respostas dadas ao inventário de Maslach et al. (1996) revela-se o seguinte:

A Directora A sente com uma regularidade diária que está a influenciar positivamente a vida de outras pessoas através do seu trabalho, sente-se com energias para desenvolver o seu trabalho, sente-se contente depois de trabalhar de perto com os alunos e colegas, sente que com o seu trabalho conseguiu muitas coisas que valeram a pena e sente que no seu trabalho lida muito calmamente com os problemas emocionais. Por outro lado, a Directora A, nunca se sente emocionalmente insatisfeito/desiludido com o seu trabalho, nunca pode facilmente compreender como é que os seus alunos/colegas se sentem, nunca sente que trata alguns colegas e alunos como se fossem objectos impessoais, sempre o preocupa o facto do seu trabalho o estar a tornar mais duro ou mais rígido do ponto de vista emocional e nunca se sente como se estivesse no limite das suas capacidades emocionais.

O Director B sente com uma regularidade diária que trata com muita eficiência os problemas das pessoas que tem de atender, sente que está a influenciar positivamente a vida de outras pessoas através do seu trabalho, sente-se com muitas energias para desenvolver o seu trabalho, sente que é capaz de criar facilmente um ambiente agradável no seu trabalho, sente-se contente depois de trabalhar de perto com os seus alunos e colegas. Por outro lado, nunca sente que trata alguns colegas e alunos como se fossem objectos impessoais, nunca se sente frustrado com o seu trabalho, sempre se interessa realmente o que acontece às pessoas que tem de atender profissionalmente.

Entrevistas e entrevistados:

A Directora A é uma pessoa do sexo feminino com idade de 42 anos, está no ensino há 26 anos. É formada em Educação infantil e tem uma especialização em Administração Escolar. Exerce o cargo de direcção escolar há seis anos nesta escola.

O Director B é uma pessoa do sexo masculino, com 52 anos de idade, está no ensino há 30 anos. É formado em Pedagogia e tem uma especialização em Administração Escolar. Exerce o cargo de direcção escolar há 5 anos nesta escola.

Emergência de temas

Nas entrevistas tratou-se da temática geral que era o *stress* no dia-a-dia do Gestor/Líder Escolar. Depois de ouvidas, transcritas e lidas as entrevistas, encontraram-se as seguintes temáticas comuns: a) vulnerabilidade ao *stress*; b) fontes de *stress* (sintomas e causas); c) actividades/situações que provocam mais *stress*; d) insatisfação profissional; e) fontes de suporte; f) estratégias de combate ao *stress*; g) eficácia das estratégias; h) salário como factor de *stress*; i) problemas com que se confronta a escola; j) condições de trabalho; l) valorização por parte da hierarquia; m) ideal com que começou a exercer o cargo.

Ambos os directores vêem este cargo como uma posição que provoca muito *stress*. Provoca mais *stress* que a posição de professor; diz o Director B:

Esta posição provoca muito stress. É mais stressante do que ser professor de sala de aula porque o professor de sala de aula só se preocupa com a turma dele, só tem stress da turma dele. O gestor preocupa-se com todas turmas, alunos e pais, funcionários.

Para a Directora A, a direcção da escola é uma actividade com múltiplas responsabilidades e, em consequência, com bastante *stress*; ainda, a Directora A enuncia o planeamento pedagógico com os coordenadores assim como os problemas imprevisíveis que acontecem no dia-a-dia como geradores de *stress*:

A direcção provoca muito stress porque você tem que fazer uma boa administração e aqui tem a parte realmente burocrática que são projectos administrativos, prestação de contas, tudo, porque a história de datas, coisas que tem para você entregar; paralelo a isso aí tem a parte pedagógica por mais que tenha coordenador você tem que estar junto com os coordenadores fazendo todo o planeamento pedagógico, problema que a gente encontra com alunos, problema que a gente encontra com professores, problema que a gente encontra com a família...

O director tem que estar preparado para qualquer problema que surja e tomar a liderança na acção e lidar com os mais diversos públicos:

... Tudo isso aí a gente tem que dar conta e às vezes num dia vem tudo no mesmo momento, não é?, aquela coisa de hoje estou só para a família, hoje estou só para o aluno, hoje estou só para o administrativo, não é?, eu posso estar conversando com você e de repente surge um problema lá em baixo que tenho que descer é o problema de uma criança que caiu e que tenho que levar ao hospital e tenho que chamar a família, a família não entende, então, são essas coisas que vão-se acumulando e realmente causa um stress muito grande.

Para o Director B as maiores fontes de *stress* são os pais e os alunos. Durante as observações foi registado que o professor passava a maior parte do tempo lidando com situações expostas pelos professores:

Cada dia é um dia e as situações são diversificadas que uma complementa a outra e uma causa a outra; uma coisa, quando o professor não atende a sala dele, resta a gestão, a gestão é que intervém. Temos um terceirizado, quando cheguei tive que abrir o cadeado pois o porteiro não veio e não tenho substituto; trabalhamos

com onze gerais. Tenho de trabalhar para manter esta escola limpa. Peço que limpem os banheiros... não limpam ... o stress é meu.

Para a Directora A é o absentismo dos professores e a falta de compromisso por parte destes que provoca mais stress no dia-a-dia do director:

O que me provoca muito stress vou lhe contar o que é; na rede pública tem uma questão muito grande a frequência do professor; o professor tem condição de faltar e de pagar até ao final do ano; então essa história ele tem de trabalhar de segunda a sexta e falta dois dias pois tem até ao final do ano para pagar dois dias e não é só um professor que falta dois dias às vezes é três e quatro isso causa um stress maior que é diário porque aí, onde colocar esses alunos? Os alunos vão ter que fazer ou então vai criar problemas para a escola como é fichar a escola, quebrar móveis e brigar com outra criança, jogar pedra na casa do vizinho isso tudo, isso é o meu diário o que causa mais stress é a falta dos professores porque isso gera outros problemas graves. E isso diz que eles podem faltar, abriam espaço a que ele tenha até ao final do ano para pagar a sua aula só que isso é uma coisa a longo prazo quando chega lá perto de terminar o ano ele transfere para outra escola fica ali um buraco e vem outra pessoa pagar - é uma complicação muito grande que nos causa muito stress;

A Directora A dá um exemplo de como resolver esta situação indutora de stress e responsável possível pela melhoria académica dos alunos:

... Para lhe dar um exemplo aqui perto, o interior, há uma cidadezinha, um lugar pequeno muito quente e seco - lá na escola colocaram o seguinte sistema - um professor que tiver 30 dias sem nenhuma falta ele vai ganhar 15 por cento do salário que vai ser acrescido ali e se durante os dez meses de aula tirando as férias se ele não tiver nenhuma falta nem com atestado no fim do ano aqueles 15 % é incorporado ao salário dele agora se ele tiver uma falta mesmo com atestado ou porque ele faltou ou chegou atrasado todo dia dez minutos ou meia hora e aquilo acumulou um dia ele perde 5% do seu salário naquele mês e no final do ano não é acrescido os 15% mesmo que ele não falte mas isso aí faz com que todos os professores têm 100% de frequência - isso aí dá uma diferença para a gente que está fazendo a gestão numa escola porque está todo o mundo na sala com seus alunos para a gente fazer uma organização para a gente administrar tem um critério de trabalho é muito mais fácil, faz uma diferença; a escola não pode instituir o programa; é a Secretaria da Educação da cidade e aqui ela não concorda com isso; lá nessa cidadezinha concordaram com isso, acharam que era a melhor forma, com incentivo de dinheiro. Aqui, já a maior parte das escolas particulares já tem esse sistema mas a Secretaria de Educação do município não concorda diz que o professor tem que ter esse compromisso independente do incentivo – assim nem uma coisa nem outra.

Quanto à satisfação no cargo: Ambos os Directores estão satisfeitos embora gostassem de concretizar mais. Diz-nos o Director B, admitindo que faz o que pode e não faz mais porque não está na sua alçada:

Estou satisfeito. Cheguei onde queria. Quando fiz pedagogia, fiz administração logo de seguida. Queria ser director de escola. Não tinha ideia que era tão espinhoso. Talvez a clientela, a situação da família, está mais vulnerável, trabalhamos numa área de risco. Fico triste quando não atinjo os objectivos que queria: eu queria a escola mais organizada, eu queria a escola ensinando e o aluno aprendendo; com aluno padrão eu queria aluno dentro de sala de aula a toda a hora; quando o professor falta o município não manda substituto. A gente não consegue resolver porque não está na nossa alçada, ultrapassa os limites da gente, deixa a

gente um pouco grilado. Será que eu estou realmente fazendo o que devia fazer executando... eu já fiz o meu limite mas deixa stress.

A Directora A, considera-se satisfeito mas sente-se sozinho na missão de aprimorar a sua escola. Não desiste de conseguir um trabalho em equipa a fim de que a escola atinja os seus objectivos académicos.

Eu estou satisfeita sim, estou aqui porque acredito que eu posso fazer um bom trabalho mas não sozinha eu tenho que ter uma equipa toda junto comigo para fazer acontecer, então essa garra de estar motivando de não ficar desanimado; pelo meu trabalho pelo que acredito em mim eu não tenho nenhum problema mas se me perguntar assim quanto à minha motivação sim eu vou-lhe dizer que estou 65 % desanimada ou que não vejo que essa equipe ela me ajuda agora só depende deles como eu disse para você nós tínhamos tirado índice de 2 de média isso me deixou muito triste quando eu propus á equipa vamos trabalhar em equipa para que esse índice seja elevado e tem também a questão financeira que serviu de motivação cada professor ia ganhar um valor x em cima e também essa questão de remuneração, e da premiação toda ela se motivou a trabalhar de facto em equipa e aí nós conseguimos 6, subimos muito de 2 para 6, fomos elogiadas, agora queremos subir para 8 que também tem prémio mas se não tiver prémio e chamar a equipa para fazer uma equipa de trabalho eu não consigo então isso leva 65% de stress, o resto tenho que deixar a motivação para mim e não me deixar cair.

As fontes de suporte. Onde vão buscar energia nos momentos de mais stress? A Directora A socorre-se de forças exteriores e na esperança de que as coisas mudem:

Essa força profunda eu vou buscar em Deus porque se você não tiver uma força eu não posso desanimar mesmo vendo uma parte que não quer ajudar pois uns poucos 4 ou 5 desmotivam os demais ou a você mesmo e os outros, então, eu estou sempre buscando essa força, essa motivação, essa fortaleza no que eu acredito que eu acho que posso transformar e busco através dos meus conhecimentos e da transformação e me fortalecer é isso que tenho que ir buscar; pensar que as pessoas podem mudar, podem mudar a visão delas e nos podem ajudar noutra momento, senão a gente não faz nada.

O Director B, socorre-se de forças internas:

Os suportes são poucos. Sento, esfrio a cabeça, tomo um pouco de água e reanimo; porque se vai na Secretaria, casos como o meu, viu é uma fila – não dão soluções. Você conversa, distribui tarefa um pouco, lê alguma coisa para buscar sustentação. É complicado. Falo com outros directores.

O salário não é fonte de stress para nenhum dos directores e consideram que têm umas boas condições de trabalho e com recursos financeiros suficientes para gerirem bem as suas escolas. Afirmou a Directora A:

Acho a minha condição privilegiada tenho dinheiro para comprar o que a escola precisa, vem verba, nós temos tudo o que a escola precisa não é muito bonita como aquela escola que você viu que agora as escolas são padrão MEC que você viu esta é uma estrutura antiga que foi aproveitada para escola mas esta estrutura é boa se você quiser fazer um bom trabalho tanto material e pessoal humano você desenvolve aqui um bom trabalho eu acho que sou privilegiada eu tenho o espaço, todo o material que preciso, laboratório de ciência eu tenho, laboratório de informática eu tenho, tecnologia, o que você quer, um data show eu tenho, você viu aquela coisa de som ruim porque realmente quando

comprei não entendi e comprei uma coisa ruim; agora, assim a condição de trabalho o material que eu e os alunos recebemos é de primeira qualidade, merenda é de primeira qualidade feita por nutricionistas, balanceada, tudo direitinho; fiscalização vem ver se não está fora da validade, toda essa preocupação.

Disse o Director B:

O salário, quase ninguém está satisfeito mas eu estou satisfeito neste contexto Brasileiro. Queria que fosse um pouquinho melhor mas não somos dos piores. Tenho todas as condições necessárias para um bom funcionamento.

Ambos os Directores consideram que mantêm os ideais com que começaram as suas funções os quais passam pela transformação da escola e pelo aumento do sucesso dos alunos; nem o salário nem as condições de trabalho constituem fonte de *stress*.

Conclusões

Os dados qualitativos verbais analisados permitiram-nos identificar padrões e temas recorrentes que nos ajudaram a compreender o *stress* dos líderes escolares de duas escolas.

Ouvindo as vozes dos nossos informantes e das nossa observações permitiu compreender melhor o *stress* a que as lideranças escolares de duas escolas estão expostas no seu dia-a-dia. As fontes de *stress* derivam dos problemas que são expostos pelos alunos, funcionários, famílias e docentes.

As fontes mais prementes do *stress* são de natureza extrínseca como são as condições socioeconómicas das famílias dos alunos, os próprios alunos e os professores (compromisso e trabalho em equipa).

A falta de organização e gestão do tempo parece ser uma outra fonte de *stress* para o Director B: Dedicar demasiado tempo a resolver os problemas dos professores restando pouco para os alunos. Por outro lado, a sua autoridade para com os funcionários parece ser dúbia provocando *stress* pelo não cumprimento de ordens dadas.

As tarefas burocráticas são uma das fontes principais de *stress* o que está de acordo com os resultados de estudos apresentados na literatura especializada (Burke et al., 1996). Seguem-se o absentismo, a falta de compromisso docente, situações imprevisíveis, falta de espírito de equipa, indisciplina, concomitância, multiplicidade e acumulação de problemas que aparecem no decorrer do dia-a-dia do director escolar.

Referências Bibliográficas

- Burke, R., Greenglass, E. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, vol. 9, 261-275
- Canoui, P. & Mauranges, A. (2004). *Le burn out – Le syndrome d'épuisement professionnel des soignants*. Paris: Masson
- Costa, V. & Moura, L. (1999). *(In)satisfação docente*. Consultado em 10 de Outubro de 2010 em http://www.cffh.pt/public/elo_36.htm
- Cooper, C. & Kelly, M. (1993). Occupational stress in Head Teachers: a national U Survey: *British Journal of Educational Psychology*, vol. 63, 130-143.
- Cooper, C., Sloan, S. & Williams, S. (1988). *Occupational stress indicators management guide*. Windsor: Nfer-Nelson.
- Esteve, J.(1999). *O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.
- Galloway, D., Panckurst, F. , Boswell, K., Boswell, C. e Green, K. (1986). Sources of stress for primary school head teachers in New Zealand. *British Educational Research Journal*, Vol. 12, nº 3, 281-288.
- Jesus, S.(2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições Asa.
- Jimenez, B. Hernandez, E., Galvez, M., Gonzalez, J. & Pereira, A. (2002). A avaliação do *burnout* em professores: Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em Estudo*, vol. 7, nº 1, pp.11-19.
- Lapassade, G. (1993). *La méthode ethnographique*. Retirado em 6 de Novembro de 2010 de [Http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngrso.htm](http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngrso.htm)
- Lapassade, G. (1992). *La methode ethnographique (observation participante et ethnographie de l'école)*. Retrieved on 8th of November, 2010 from <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngrso.htm>
- Leventhal, H. & Nerenz, D. (1983). A model for stress research with some implications for the control for stress disorders. In Meichenbaum, D. and Jaremko , M. *Stress reduction and prevention*. New York: Plenum Press
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd edition). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mota-Cardoso, R., Araújo, A. Ramos, R. Gonçalves e Ramos, M. (2002). *O stress nos professores portugueses: Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (1992).
L'enseignant aujourd'hui. Foctions, statut, politiques. Paris: OCDE.

Pithers, R. & Fogarty, G. (1995). Occupational Stress Among Vocational Teachers.
British Journal of Educacional.

Um estudo etnográfico numa organização educativa: a influência da liderança no contexto escolar

Deolinda Mendonça & Jesus Maria Sousa

Introdução

Com esta investigação de natureza etnográfica, pretendemos analisar e compreender o contexto escolar e descrever e interpretar a influência da liderança no clima e na cultura de uma organização educativa. Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, não procurámos responder a questões antecipadas ou testar hipóteses. Uma vez que o nosso estudo não visa confirmar hipóteses previamente elaboradas, os dados foram analisados num propósito/contexto de descoberta e não de prova.

A pesquisa teve a duração de nove meses, decorreu entre Setembro a Junho do ano lectivo 2008/ 2009. A investigação teve uma forte componente etnográfica, utilizaram-se técnicas de recolha de dados que incluíram a análise documental, as conversas informais sem gravação, a observação directa sistemática da vida quotidiana da escola e os artefactos dos alunos. Com base nestes dados foi realizada a análise da cultura, clima e a influência do líder. Esta investigação desenvolveu-se em redor da directora, dos colaboradores, dos pais e dos alunos.

O estudo baseou-se essencialmente na observação pormenorizada de um contexto educacional. A escola é um espaço de desenvolvimento pessoal e social para os alunos, pais e colaboradores através do tipo de inter-relações humanas. Sendo assim, a investigadora esteve atenta às suas rotinas diárias, desde os espaços de recreio, cantina, passando pelos corredores e salas de aulas.

A escola é considerada uma organização que tem uma cultura específica. Esta está presente e intervém no pleno funcionamento de toda a instituição. A cultura é constituída pelas normas e valores que norteiam a escola e além disso tem a ver com o ambiente físico e social.

O clima consiste nas percepções descritivas que o colaborador tem da organização onde trabalha, a satisfação do seu desempenho. Ele influencia a motivação e o comportamento dos colaboradores para o sucesso escolar. O clima existe na realidade organizacional e pode avaliar-se na base de percepções

individuais e observações. O líder tem um grande impacto no processo de criação de uma cultura rica em valores e num clima positivo e motivante.

Enquadramento teórico

Nos nossos dias, a liderança passou a fazer parte integrante dos estudos sobre a cultura organizacional mas com uma transferência significativa das concepções tradicionais da liderança para um novo sentido do papel do líder mais ligado aos assuntos culturais e aos processos de influência. Na concretização desta tarefa, o líder é o primeiro responsável, como aquele que, possuindo uma visão do futuro, deve indicar a direcção a seguir e levar a sua equipa à concretização dos objectivos organizacionais (Costa, 1996).

Guerra (2002) pensa que os directores constituem peças fundamentais no puzzle da disciplina e na criação do ambiente de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, Barroso (2005, p. 150) sublinha que o director da escola tem uma grande influência sobre o clima e a cultura da organização (escola), “nomeadamente através da capacidade que ele tem para definir prioridades baseadas na missão central da escola e obter o apoio e comprometimento dos professores para a sua realização”. Na opinião de Guerra (2002, p. 231), o director de escola “actua como um configurador do ambiente de aprendizagem de uma escola, embora esse ambiente também condicione os sentimentos, atitudes e comportamentos (verbais e gestuais) do director”.

Cultura é, segundo Guerra (2002, p. 192), um termo que contém múltiplos significados. Por exemplo, “a escola é uma organização que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento que constituem a sua própria cultura”. Os valores, as crenças, as atitudes e os pressupostos fundamentais cujo significado é partilhado pelos colaboradores de uma organização constituem a essência da cultura organizacional (Neves, 2000). Barroso (2005, p. 57) refere que em cada escola existe uma determinada cultura (valores, hábitos e comportamentos). “A capacidade de cada escola produzir a sua própria cultura está intimamente ligada com o jogo de relações entre as estruturas formais e informais da organização”. Segundo este autor, os estudos sobre a cultura escolar deverão ter em conta as três dimensões básicas da cultura organizacional: as normas, as estruturas e os actores.

Firmino (2009) afirma que alguns autores recorrem frequentemente à figura do iceberg para representar os níveis de cultura organizacional. O nível visível do iceberg representa as tarefas e aspectos ao nível operacional, alguns elementos da organização, enquanto outros elementos da organização se encontram submersos. O nível invisível está associado a aspectos que entram no domínio da afectividade e das emoções, de natureza psicológico.

Os valores e as normas que existem na sociedade exercem grande impacto na cultura escolar. A escola é uma instituição com uma forte pressão social. A cultura escolar está enraizada numa cultura social mais ampla. Por sua vez, “a cultura da sala de aula encontra-se inscrita no âmbito de uma cultura de escola. As fronteiras dessas culturas são permeáveis. E existe uma simbiose de dupla circulação e sentido” (Guerra, 2002, p. 193). Neves (2000) aponta a importância da cultura de regras. Esta valoriza a segurança, a uniformidade, formalização e a centralização, em nome de uma harmonia interna. As vantagens da existência desta cultura de regras são a segurança, a ordem e as normas de funcionamento que favorecem a estabilidade organizacional e o rendimento.

Tudo fala na escola, tudo nela é cultura. Esta encontra-se revestida por símbolos, crenças, normas, valores, linguagem e rituais. As escolas conservam a sua estabilidade devido ao facto de a cultura existente conter normas que são significativas para pais, professores e restante população local. Santos *et al.* (2009, p. 21) propõem que os valores que a escola escolhe e que se pretende que marquem a sua cultura têm de ser concretizados em normas e acções concretas, que os reflectam e tornem reais. Ainda bem que “a cultura de escola não se decreta, mas tem de ser construída, coerente e articuladamente, no quotidiano das actividades”. A criação de uma cultura de escola é um processo lento e exigente, mas é um elemento fundamental para o seu sucesso. A liderança da escola tem um papel importante na sua concepção e acompanhamento. O director cria uma cultura de proximidade quando está acessível a todos os elementos da comunidade escolar (docentes, não docentes, alunos e pais) e é capaz de se relacionar amavelmente com eles (Santos *et al.*, 2009).

O clima organizacional é uma expressão muito ampla. Para Rafael (2008), o clima organizacional está ligado à maneira como os liderados percebem a organização com a sua cultura, suas normas, seus usos e costumes, como eles interpretam

tudo isso e como eles reagem, positiva ou negativamente, a essa interpretação. O clima organizacional é, segundo Chiavenato (2003), a qualidade do ambiente psicológico de uma organização. Este pode ser positivo (acolhedor e agradável) ou, pelo contrário, negativo (frio e desagradável). Alves (2003) admite que o clima escolar pode ser o resultado das interações entre as pessoas, dos valores partilhados pelos elementos da organização e do tipo de comunicações estabelecidas.

Segundo Neves (2000, p. 27), numerosas investigações têm sido feitas sobre o clima, tanto em meios organizacionais como em contextos escolares. Os resultados indicam que o clima influencia a motivação, o comportamento dos indivíduos e a produtividade organizacional.

Podemos aceder à percepção do ambiente de determinada escola através das pequenas delicadezas ou de elogios por um trabalho bem feito. A prática deste comportamento não só melhora o funcionamento de uma escola como também cria uma grande motivação e consolida a confiança que une os agentes educativos à organização escolar e ao sucesso no cumprimento dos objectivos da mesma (Nelson e Economy, 2005).

O director, como representante máximo da escola, desenvolve o clima de escola, os níveis de satisfação da comunidade educativa, a imagem da escola no exterior e a qualidade do ensino. O director é o responsável máximo da missão e aspiração da escola, garantindo que estas são cumpridas num ambiente aberto, agradável e de proximidade (Santos *et al.*, 2009). O director exerce grande influência sobre o clima e a cultura da organização, sobretudo através da capacidade que ele tem para definir prioridades baseadas na missão da escola e conseguir o apoio e comprometimento dos professores para a sua realização (Barroso, 2005).

Neves (2000, p. 52) faz a distinção entre clima e cultura organizacional. O clima destaca os processos da percepção e do conhecimento através dos quais os indivíduos captam a realidade organizacional e enviam respostas comportamentais e afectivas. Enquanto a cultura realça “os valores e ideologias partilhados e subjacentes às diversificadas formas de manifestações da cultura (artefactos, lendas, mitos, símbolos, valores, comportamentos, etc)”. Os dois conceitos estão integrados. Podíamos utilizar a comparação de Hofstede, “entender o clima e a cultura organizacionais como camadas sucessivas de uma

mesma cebola, sendo as camadas mais periféricas as do clima e as mais profundas as da cultura (Neves, 2000, p. 55).

Neves (2000, p. 51) opina que “entre clima e cultura existe mesmo alguma zona de sobreposição, constituindo o clima e a cultura um icebergue, do qual a parte mais visível é o clima”. O clima surge como uma dimensão da cultura com a qual interage e se relaciona. O clima e cultura organizacionais não são dois conceitos isolados e independentes, mas são dimensões distintas e semelhantes de uma mesma realidade.

Cada escola é formada por um grupo de pessoas e estas por sua vez formam uma rede vasta de relações interpessoais que podem ser positivas ou negativas. De facto, a escola é uma organização de pessoas que pensam, sentem, sofrem, vivem, agem, interagem e colaboram entre si. A escola é um espaço especial no qual se forma uma rede, umas vezes visível e outras vezes invisível, de relações interpessoais que configura o clima do estabelecimento educativo. Guerra (2002) defende que não é fácil descrever como vai formando esse labirinto de comunicações. A teia de relações que se estabelece na escola não acontece apenas na sala de aula.

O sistema de valores de uma organização é uma fonte fortíssima de coesão, dependendo do grau de partilha das atitudes e valores do grupo (Bilhim , 2008). Para que isso aconteça, o líder deve estabelecer uma orientação clara para a sua organização e apresentar valores que deverão ser respeitados por todos (Lama e Muyzenberg, 2008).

Estamos convictos que as nossas organizações só poderão mudar de rumo se caminharem em busca da valorização do ser humano porque o coração de uma empresa é a pessoa. Por conseguinte, o ser humano é complexo “enquanto sistema aberto, em constante interacção e confrontação com o mundo exterior e interior; enquanto totalidade organizada, nem estaria só condicionada pelos estímulos do meio, nem só pelos impulsos que lhe viriam de dentro de si” (Sousa, 2000, p. 177).

Falar da escola como organização é falar essencialmente de pessoas, de relações e processos (Vicente 2004). Do ponto de vista deste autor, “as escolas são organizações inteligentes, conscientes dos seus pontos fracos, pontos fortes, ameaças e oportunidades, com capacidade de melhorarem continuamente”. (p. 143)

Do ponto de vista de Alves (2003), a escola é uma organização específica, distinta das demais organizações. Isto quer dizer que a realidade escolar é socialmente construída por uma pluralidade de actores com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes; os objectivos da organização são compreendidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos actores educativos que interagem no espaço escolar. Na perspectiva de Guerra (2002), a escola educa, ensina, prepara para os valores e para a vida. O objectivo fundamental da escola é a formação integral dos alunos. A escola é definitivamente uma instituição em si mesma formadora.

Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo será a etnografia que se enquadra na abordagem qualitativa. Esta metodologia pelas suas características permite analisar para além dos números e estatística. Trata-se de um estudo de natureza etnográfico centrado no caso específico de uma escola do 1º Ciclo, onde se pretende descrever em pormenor todo o contexto escolar e compreender a forma como a liderança influencia a cultura organizacional e o clima de escola.

O grande objectivo deste trabalho é a descrição da cultura e do clima escolar. Os estudos naturalistas baseiam-se em estudos descritivos, “procede-se a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido directamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante” (Afonso, 2005, 43). Como tal, o investigador frequentará o local de estudo porque quer conhecer e compreender o contexto. Neste sentido Bogdan e Biklen (1994 p. 48) defendem que “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 57) defendem que “a tentativa de descrição da cultura ou de determinados aspectos dela designa-se por etnografia”. Esta desenvolveu-se como uma abordagem metodológica qualitativa, “caracterizada pela observação profunda e a descrição pormenorizada, para se compreenderem as pessoas, as suas acções, os valores que as orientavam e o significado que lhes atribuíam” (Esteves, 2008, p.111).

Na opinião de Spradley (1979) citado por Fino (2000, p. 149), “a etnografia é o trabalho de descrever uma cultura, e o objectivo do investigador etnográfico é compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos dessa cultura”.

Mas antes de compreender, o investigador precisa descobrir as interações sociais entre os vários colaboradores da organização. A descrição é uma característica fundamental no trabalho de investigação etnográfica. Esta marca a diferença entre a investigação interpretativa e o conhecimento proveniente da experiência vivida (Graue e Walsh , 2003).

Na investigação etnográfica a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigado o instrumento principal. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Estes, ao recolherem dados descritivos, abordam o contexto estudado de forma minuciosa. Sendo assim, os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Para esse efeito o investigador qualitativo não pode separar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto (Bogdan e Biklen,1994).

De acordo com o pensamento de Brazão (2008, p. 137) “ na fase descritiva é necessário manter o esforço descritivo inicial para explicar a realidade observada e que esse é o ponto de partida para a credibilidade dos resultados e do processo de investigação”. De acordo com o autor citado, na fase interpretativa o investigador utiliza referências precisas que considera oportunas, analisa, interpreta e compreende os fenómenos em estudo.

A utilização da metodologia etnográfica na compreensão das relações interpessoais é uma ferramenta útil para aprender com as pessoas e não para as avaliar. Carmo e Ferreira (1998, p. 220) salientam que “quando bem conduzidos, os estudos etnográficos permitem uma compreensão da cultura de uma organização, da maneira como os seus elementos interagem uns com os outros e da influência do contexto no comportamento dos indivíduos, de uma forma que talvez nenhum outro estudo permita”.

Os dados recolhidos resultam dos documentos do arquivo da escola, da observação participante, fotos e muitos dados suscitados pelos alunos (textos e desenhos que ilustram as actividades realizadas ao longo do ano lectivo 2008/2009). Segundo Lapassade (1993), os dados recolhidos na investigação etnográfica ocorrem de várias fontes, principalmente entrevista etnográfica, conversações ocasionais, observação participante (investigador observa e vive

com as pessoas e participa nas actividades) e o estudo dos documentos oficiais mas principalmente os documentos pessoais.

A observação é um instrumento de recolha de dados que nos permite explorar, com mais detalhe, a dinâmica da escola, vendo os sujeitos em acção (Santos, 2007). Esta situação acontece porque “o investigador participante consegue aceder com maior facilidade aos problemas mais sensíveis de uma comunidade, porque também os vive” (Esteves, 2008, p. 110). Na verdade, o observador participa na vida do grupo por ele estudado (Estrela, 1994).

O estudo realizado neste projecto de investigação terá por base a observação participante. De acordo com Estrela (1994, p.35), “a observação participante corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto”.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 150) o êxito “de um estudo de observação participante em particular baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo”. Estes autores defendem que as notas de campo são indispensáveis para a observação participante. Aliás, se o produto da observação for notas de campo, a investigação é qualitativa (Tuckman, 2000).

As notas de campo compõem-se de duas partes. A primeira parte é descritiva, em que o investigador capta uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. A outra é reflexiva – a parte que apreende mais do ponto de vista do observador, as suas reflexões e preocupações. Na parte descritiva das notas de campo o investigador procura registar objectivamente os detalhes do que ocorre no campo, em vez de ser resumido (Bogdan e Biklen, 1994). Por isso, as notas de campo são tanto descritivas como interpretativas. Estas descrevem não apenas o que ocorreu mas, muitas vezes, o porquê e também as razões (Tuckman, 2000).

Como salienta Afonso (2005), um dos princípios essenciais da pesquisa etnográfica é a presença prolongada do investigador nos contextos que são objecto de investigação. Por isso esta estratégia é também frequentemente denominada por observação participante, trabalho de campo ou pesquisa no terreno (*fieldwork*).

A investigação etnográfica é baseada fundamentalmente na entrevista etnográfica e observação participante. Estas observações são prolongadas e o próprio investigador participa na vida das pessoas (Lapassade, 1993). No caso concreto desta investigação parece poder-se reconhecer este estudo etnográfico como pertencendo ao grupo da observação participante completa porque o investigador pelo seu estatuto já está no terreno onde vai fazer as pesquisas.

Na investigação qualitativa o investigador encontra-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos na escola e outros locais por eles frequentados. “Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às tarefas quotidianas, sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objecto de estudo dos investigadores” (Bogdan e Biklen, 1994, p.113). O observador e investigador participará da vida da população observada (contexto escolar). A observação incidirá nos comportamentos e atitudes, interacções, incidentes, conflitos e eventos, nos diversos espaços e tempos da escola. Contudo, “a observação é o produto do sentido que o observador confere ao objecto observado” (Sousa, 1997, p.7). Por isso, defende a mesma autora, devemos ter em conta “as intenções, as motivações e as expectativas dos sujeitos, dos que observam e dos que são observados”.

As notas de campo, registadas no bloco de notas e qualquer outra informação recolhida do trabalho de campo, constituem os dados para o projecto de investigação qualitativa. Por sua vez, a análise destes dados significa a utilização dos mesmos para responder às questões da investigação (Tuckman (2000). Neste sentido, os trabalhos dos alunos (desenhos e textos) fazem parte das notas de campo, são a grande parte de dados para o trabalho de investigação. Na verdade, o objectivo foi registar tudo o que se viveu no contexto escolar, procurando estabelecer as ligações com os colaboradores e alunos.

Dos textos e desenhos dos alunos podemos analisar o trabalho desenvolvido pelos docentes na sala de aula, a sua afinidade com a cultura escolar e os valores trabalhados pelos alunos.

Para perceber e interpretar os dados sobre a escola estudada foi fundamental ter em mente os cento e doze anos de existência, tendo muitos dos actuais familiares dos alunos passado pela mesma. Como foi dito atrás, “um estudo em profundidade exige sempre uma visão histórica do contexto ecológico, a partir do passado, porque qualquer situação por mais concreta que seja está modelada

pelas raízes culturais, sociais, históricas e antropológicas. Cada acontecimento tem a sua história própria que é preciso descobrir” (Sousa, 1997, p.5).

Análise e interpretação dos resultados

Analisamos e, em simultâneo, interpretamos os dados obtidos através da observação participante, notas de campo (produções dos alunos) e análise documental. Os artefactos são todos os trabalhos dos alunos realizados na sala de aula (Graue e Walsh, 2003, p.152). Estávamos conscientes como era importante para o estudo situá-los nos contextos e tempos em que iam sendo produzidos. Estes trabalhos dos alunos foram recolhidos mediante a observação participante, na tentativa de caracterizar a cultura emergente dessa actividade (Fino, 2000).

Uma vez que utilizamos muitos trabalhos dos alunos como notas de campo, procuramos organizá-los e agrupá-los por temas para facilitar a sua análise. Algumas das categorias de codificação surgiram à medida que fomos recolhendo os dados. Esta etapa de categorização permitiu simplificar e clarificar o material recolhido, levando-nos a fazer a interpretação dos dados recolhidos. Neste processo de análise procurámos organizá-los e sintetizá-los, procurando interpretar e tornando os materiais recolhidos acessíveis para os leitores. Após a recolha destes artefactos, procurámos distribuir as informações (notas de campo) recolhidas por temas para facilitar a análise dos mesmos. Deste modo, a categorização das notas de campo permitiu a simplificação e clarificação do material recolhido, levando-nos a fazer a interpretação dos dados recolhidos de maneira que estes tenham sentido. Deste modo, a análise dos artefactos dos alunos processou-se da seguinte forma:

1º - Leitura integral dos trabalhos.

2º - Identificação de temas, fazendo uma análise temática.

3º - Utilização de grelhas com os temas para simplificar a análise dos artefactos.

4º - Interpretação dos dados, dando sentido às mensagens dos alunos.

A análise dos artefactos produzidos pelos alunos foi imprescindível porque o foco de pesquisa centrou-se, em parte, nos trabalhos produzidos pelos alunos. Os textos e os desenhos dos alunos foram o grande trabalho de campo.

Os documentos escolares permitiram-nos conhecer o contexto da escola em estudo e descrever a realidade da mesma. Obtivemos dados sobre a cultura organizacional e o clima de escola.

Na opinião dos vários professores, esta escola tem qualidade a vários níveis. São pontos fortes a sua equipa de docentes (grupo com bom relacionamento interpessoal, disponível e cooperante) e o ambiente de trabalho é agradável. Há efectiva preocupação geral com os alunos e o pleno sucesso do processo educativo. Assim, podemos falar de um verdadeiro espírito de comunidade escolar. Os valores são trabalhados em consonância com as diferentes áreas curriculares e de enriquecimento do currículo, sempre de acordo com os princípios orientadores ditados pelo Projecto Educativo de Escola.

A cultura desta escola, a forma de pensar e de agir da sua comunidade, traduz-se na cooperação, na disponibilidade para ajudar, na partilha de saberes e de materiais pedagógicos e na criação de um ambiente positivo, contribuindo para o bem-estar que se sente entre todos os elementos da comunidade educativa, desde os professores, aos alunos, aos pais e ao meio envolvente. Esta cultura de bem-estar manifesta-se num clima positivo e de amizade entre todos.

As actividades curriculares e de enriquecimento do currículo foram direccionadas para uma aprendizagem baseada em valores. Em muitas actividades reflectiu-se com grande entusiasmo e interesse, por parte dos alunos, em valores que por sua vez, eram associados atitudes e comportamentos.

Analisando os cadernos diários dos alunos e as observações neles contidas pode-se concluir que, de um modo geral, os alunos estão bem inseridos numa cultura de disciplina. Pode afirmar-se que o relacionamento existente entre os alunos é bom e que eles sentem-se respeitados e são respeitadores para com professores e auxiliares de educação. Os professores para os alunos são amigos, dão carinho, partilham e dão testemunho de valores. Alguns alunos falam do bom acolhimento que tiveram nesta escola e sentem a escola como se fosse uma grande família.

No que se refere aos pais e encarregados de educação dos alunos da escola, podemos referir que, de uma forma geral, se mostram interessados com a situação escolar dos seus educandos e, quando solicitados, colaboram ou deslocam-se à escola para conversar com os respectivos docentes. Contudo, há sempre um ou outro que não demonstra muita disponibilidade para acompanhar o seu educando no seu processo de aprendizagem. Uma das características mais marcantes desta escola é a abertura ao envolvimento e participação dos pais. Assim, ao longo do ano lectivo, existiram muitas actividades com os pais. Os

professores consideram que nesta escola tem havido a efectiva preocupação de aproximar os pais da escola e a escola dos pais.

A investigação permitiu confirmar que a escola tem uma boa liderança e, por sua vez, uma excelente equipa de trabalho, geradora de um bom ambiente. Podemos observar o trabalho solidário nos momentos de grande actividade ou nas festividades e na partilha de conhecimentos e materiais. Na opinião de vários docentes, a escola possui uma boa equipa de professores e o ambiente de trabalho é positivo. Vejamos um depoimento de uma professora:

“Nesta instituição são criadas condições efectivas para a realização de reuniões de trabalho visando uma melhor articulação de iniciativas a realizar na comunidade escolar. Os professores desta escola mostraram-se sempre muito disponíveis e cooperantes no trabalho a realizar, sendo visível esse trabalho desenvolvido e produzido através dos concursos, festas da escola e exposição no final do ano lectivo. A equipa de professores desta escola é coesa, aberta e sempre disposta a ajudar, sejam os alunos, os colegas, encarregados de educação ou o meio envolvente”. (Avaliação de desempenho docente, P 2).

O estudo etnográfico possibilitou a presença da investigadora no contexto escolar, o contacto directo com os alunos, os pais, os colaboradores da escola e a participação nas actividades. Parece-nos que o melhor método de investigação para conhecer a cultura e o clima da organização escolar é a etnografia.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa
- ALVES, J. M. (2003). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Editores Asa.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- BILHIM, J. A. F. (2008). *Teoria organizacional. Estruturas e pessoas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e políticas.
- BOGDAN R. E BIKLEN S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- BRAZÃO, J. P. G. (2008). *Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola: Um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira.
- CARMO, H. E FERREIRA M.M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- CHIAVENATO, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Elsevier
- COSTA, J.A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa
Coleção Perspectivas Actuais Educação
- ESTEVES L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação – acção*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores (4ª edição)*. Porto: Porto Editora.
- FINO C. (2000). *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- FIRMINO, M. B. (2008). *Gestão das organizações. Conceitos e tendências actuais*. Lisboa: Escolar Editora
- GRAUE, M. E. E WALSH D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- GUERRA, M. A. S. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa
- LAMA, L. E MUYZENBERG L.V.D. (2008). *O caminho para a liderança. Gestão, budismo e felicidade num mundo interligado*. Alfragide: Dom Quixote.
- LAPASSADE, G. (1993). *La Methode ethnographique*. Acedido em 25 de Março de 2010, de <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngrin.htm>
- NELSON, B. E ECONOMY, P. (2005). *Gestão para Totós™*. Porto: Porto Editora.
- NEVES, J.G. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora RH
- RAFAEL F. (2008). *Clima Organizacional*. Acedido em: 14 de Junho de 2008, em: <http://fabiorafael.wordpress.com/category/adm/>
- SANTOS, A. A. et al. (2009). *Escolas de futuro - 130 práticas de escolas portuguesas*. Porto: Porto Editora
- SOUSA, J. M. (1997). *Investigação em educação: novos desafios*. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. (pp.661-672). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. FPCE – Universidade de Lisboa.
- SOUSA, J. M. (2000). *O professor como pessoa – A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Asa.

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VICENTE, N. A. L. (2004). *Guia do gestor escolar – da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições Asa.

A Internet como auxiliar no estudo, relato de uma investigação etnográfica

Fernando Correia, Universidade da Madeira, CIE-UMa

A Internet entrou na vida de todos nós de forma rápida e agressiva, não nos dando tempo de reflexão e de assimilação. Ela surgiu como uma pandemia de informação que perante um organismo indefeso se instalou e se desenvolveu, criando uma dependência por vezes quase incontrolável. Invadiu todos os espaços da nossa vida, carregamos com ela como com os nossos objectos mais pessoais e indispensáveis.

Hoje transportamos connosco computadores portáteis e uma enorme variedade de “gadgets” que nos permitem um contacto permanente com o mundo através da Internet. Um espaço onde tudo acontece e onde é possível encontrar tudo, hoje já não como último recurso, talvez ainda funcione assim para *as gerações pré Internet*, mas como o primeiro e privilegiado local de pesquisa, consulta e, até, de diversão que temos ao nosso dispor.

Apesar da escola ser um local, por tradição, pouco permeável, não resistiu ao poder e à capacidade de disseminação deste meio. Inicialmente fingiu-se desinteressada, como a criança que chora que não quer ver mas está sempre olhando, mais tarde fazendo de conta que lhe dava espaço, criando, inclusivamente, salas onde permite o acesso à Internet de forma controlada e onde esta, ainda hoje, se mantém “refém”.

O que a escola não contava é que a condição de “refém” de meios tão poderosos como os computadores e a Internet era demasiado frágil, porque muito antes destes ocuparem algum espaço na escola, já tinham invadido a vida dos alunos e eram usados em casa a par da televisão e de outros meios de informação e divertimento.

Apesar de estarmos perante uma situação que ocorreu há muito pouco tempo na vida do homem, cerca de 30 anos, esta é, certamente, aquela que alterou de uma forma mais radical hábitos de comunicação, informação, aprendizagem e, ainda, de diversão, permitindo não só o acesso aos meios mas, também, uma interacção directa com os mesmos, participando neles, agindo sobre eles e contribuindo para o seu crescimento e disseminação. Deixámos a função de seres passivos e

absorventes dos media e passámos a agir como seres participativos e construtores de uma enorme rede de conhecimento.

“A nossa estrutura e conteúdo corresponderiam a novas formas de pensamento num Mundo em que os saberes fluem e mudam com uma rapidez e uma identidade mais instáveis. As aplicações do conhecimento científico transformaram os processos produtivos, as formas de vida, as maneiras de ver o mundo e impuseram um ritmo acelerado de mudança que afectaram o desenvolvimento do próprio conhecimento, que se torna a projectar com renovada força em todos os aspectos. Tudo isso deu lugar à criação de novas condições para uma sociedade que agora vemos como instável, mutável e incontrolada, em que aparecem e desaparecem novos referentes para o sujeito e se alteram as relações sociais em que está imerso. (Gimeno Sacristán, J.: 2008, p. 48)

É neste contexto que se enquadra esta investigação, um mundo em mudança, em constante mutação que coloca mais e novas exigências às escolas/universidades. Como é que os alunos vivem estas mudanças? Serão de facto mudanças para eles... Se considerarmos a grande instabilidade do mundo de hoje, característica da pós-modernidade, e a idade média dos alunos que hoje frequentam as universidades, podemos verificar que eles já nasceram num mundo com estas características, o que os inclui na chamada “geração Net” ou, segundo Prensky, nos chamados “nativos digitais”.

Diz-me como estudas...

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, da Academia das Ciências de Lisboa, a palavra “Estudo” tem entrada como “Aplicação intelectual metódica para adquirir novas noções ou para ampliar ou enriquecer os conhecimentos que já se possuem...”

Ora, para esta definição o estudo é uma actividade que implica a persistência do indivíduo que quer aprender algo, logo o estudo apresenta implicações óbvias com a aprendizagem. Se bem que a aprendizagem não seja sempre resultado do estudo, ou poucas vezes o é, este é um elemento importante de investimento individual quando se deseja saber mais ou, pelo menos, saber melhor aquilo a que somos obrigados (a saber).

“Todos sabem que se pode aprender sempre e em todo lugar e que esta actividade curiosa não se deixa limitar aos locais que lhes são atribuídos. Os professores bem sabem que ela tem ainda cada vez mais tendência a fugir da sala de aula... É certo que os “bons alunos” ainda manifestam por ela um respeito merecido, mas, certamente, nem por isso deixam de pensar que “o essencial está em outro lugar”, nas obras de vulgarização e nas revistas especializadas, em sua televisão ou em seu minitel*, junto a um vizinho, o qual, provavelmente, tem menos diplomas que seu professor, mas que tem tempo para ouvi-los e responder precisamente a suas perguntas. Os outros, “os menos bons”, já haviam anunciado, há algum tempo, aos seus professores, às vezes ruidosamente, às vezes com a discrição daqueles que não se sentem em seu lugar e que eclipsam esforçando-se para não incomodar, que as lições e os exercícios escolares não lhes interessavam mais e que preferiam “ver

em outro lugar”, no cinema, no campo, ou no porão de um amigo que desmonta a sua bicicleta.” (Meirieu, P.: 1998, p.15).

(* N. de T.; Terminal de consulta de bancos de dados comercializado por P.T.T. (Postes, Télégraphe, Téléphone), empresa francesa de correios e telefonia.)

Pode dizer -se que uma aprendizagem acontece quando um indivíduo adquire informação no seu meio em função de um projecto pessoal. Nesta interacção entre as informações e o projecto, as primeiras só são visíveis graças ao segundo e o segundo só se torna possível graças às primeiras. A aprendizagem e a verdadeira compreensão, ou seja, a criação de sentido só ocorre através dessa interacção.

A Internet, enquanto repositório complexo, surge como um enorme labirinto de informações que têm como origem uma enorme variedade de fontes. Tornou-se um repositório importante de informação para muitas pessoas no mundo inteiro. A “onda” da Internet, como se vê, também atingiu o panorama educacional de muitas maneiras. O uso da Internet como ferramenta de aprendizagem é uma questão sobre a qual já ninguém tem dúvidas. A questão agora é saber como usar, efectivamente, tais tecnologias e aproveitar plenamente as novas oportunidades criadas para promover nos alunos experiências de aprendizagem positivas.

A Internet tem vindo a ser usada com eficácia como ferramenta para várias actividades de aprendizagem, tais como a realização de pesquisas sobre um determinado assunto ou para encontrar informações relevantes para a realização de uma tarefa.

No domínio da educação fornece três tipos básicos de ferramentas:

- ferramentas para pesquisar;
- ferramentas para comunicar;
- ferramentas para construir.

Enquanto ferramenta para pesquisar, a Internet facilita a procura de fontes de informação adequadas a uma tarefa, possibilitando a compreensão dos recursos de informação e de como eles se relacionam com a tarefa e, se possível, aplicando esta compreensão de maneira produtiva. A Internet aperfeiçoa a aquisição de conhecimento pelos estudantes, facilitando o seu acesso aos recursos do mundo exterior, incluindo especialistas no campo, bem como a interacção directa com eles. Assim, ao expor os estudantes aos contextos da vida real, treina -os para enfrentar as incertezas da constante mudança do mundo de hoje.

A Internet, enquanto ferramenta para comunicar, apresenta-se como possibilitando uma comunicação extremamente rápida. Essa comunicação pode ser síncrona e/ou assíncrona e assume muitas formas, tais como e-mail, listas de discussão, newsgroups, chat e videoconferência. Essa interação envolve a comunicação entre os estudantes e profissionais em lugares distantes, culturas e tradições, facilitando, também, o contacto com os professores.

Ao fornecer ferramentas para construir, a Internet promove a aprendizagem por *andaimas* permitindo actividades de aprendizagem real. Através destas actividades, a Internet também suporta o desenvolvimento de competências de pensamento de nível superior. Por exemplo, os estudantes são capazes de demonstrar a sua compreensão conceptual através da construção de produtos, tais como páginas da Web. Nestas actividades os alunos regulam a sua aprendizagem individual e progridem de acordo com suas próprias experiências e conhecimentos, podendo aceder a uma enorme variedade de recursos ao seu próprio ritmo e estabelecer interações significativas com o conteúdo das informações. Para actividades de instrução, a Internet tem, também, a vantagem de ser adaptável, tanto a actividades individuais como à aprendizagem cooperativa.

Estudar, hoje, é, para a grande maioria dos estudantes da UMa, uma actividade intimamente associada ao uso da Internet.

Os alunos comunicam permanentemente através do computador e vêem-no como um meio adequado à aprendizagem. Os estudantes reconhecem as vantagens da comunicação assíncrona on-line, apesar de considerarem a troca de informação cara-a-cara como a forma mais natural de comunicação. Parece que o facto desta se centrar no aluno e numa abordagem colaborativa da aprendizagem, é um factor importante no desenvolvimento de formas naturais de colaboração que são exteriores ao ambiente online.

Conclusões

Os objectivos desta pesquisa empírica, explicam-se, por um lado, pela influência da tecnologia nos estudantes do ensino superior, pelo uso e consumo do computador ligado à Internet como meio de informação e comunicação e, conseqüentemente, como meio de estudo e de aprendizagem. Por outro lado, as implicações simbólicas que representam para os jovens estudantes o aceitar a enorme influência que a tecnologia em si produz nos conceitos, hábitos, costumes

e crenças que são construídos através de uma maior interacção com a tecnologia. É nesse constante ir e vir de informações entre os utilizadores que se cristaliza a construção cultural que dá significado à vida quotidiana dos jovens, já que o acesso ao ciberespaço e ao mundo virtual dá forma e conceptualiza outra realidade significativa, altamente valorizada.

A tecnologia é um motor importante de desenvolvimento cultural, mas nesse progresso deve particularizar-se o papel dos jovens, particularmente os jovens estudantes, no contexto social vigente. A relação entre tecnologia, sociedade e cultura não é linear nem reflecte as tendências já previstas, pelo contrário é multimodal e pode não ser tão previsível quando o desejado. Para explicar o que acontece com o impacto da tecnologia nas sociedades modernas, globalizadas e digitalizadas, é essencial contextualizar os casos estabelecendo o tempo e o lugar de cada situação particular, já que a padronização e a transferência da tecnologia não é um assunto dogmático, nem responde, exclusivamente, a um processo de alinhamento.

As tecnologias de informação e comunicação são as extensões que actualmente o homem utiliza para transmitir, difundir, informar, comunicar e produzir uma grande gama de protocolos, regras, dados e conhecimentos que permite aos habitantes do mundo estarem interligados.

As tecnologias de informação e comunicação (TIC), utilizadas como ferramentas de expressão, produzem determinados efeitos sobre os utilizadores que podem ser resumidos em modos, hábitos e usos muito específicos de natureza técnica que são necessários para o seu bom desempenho. Da mesma forma que os artefactos tecnológicos são obrigados a passar por um processo de adaptação social e cultural, personalizados pelos utilizadores, pelo uso distinto e pela interpretação que deles fazem no momento de utilizá-los. Este envolvimento mútuo constrói uma forma de interacção peculiar que pode ser definida como ambiente virtual.

O objectivo deste estudo foi identificar os usos, consumo e atributos que os estudantes da UMa dão à Internet, particularmente no que diz respeito ao seu uso no estudo, expressando as suas particularidades como um grupo que busca construir uma identidade individual e simbólica a partir da realidade quotidiana. Para atingir este objectivo, optei por uma investigação etnográfica, que decorreu,

com particular incidência, numa sala de estudo da UMa, usando a observação participante como o meio privilegiado de recolha de dados.

Os resultados mostram que os jovens dedicam uma parte significativa do seu tempo livre ao ciberespaço. Identificar os gostos e as preferências por algumas das possibilidades oferecidas pela tecnologia de comunicação disponível foi, também, uma questão que aqui tentei abordar, assim como o grau de autonomia, liberdade e igualdade que os jovens sentem que têm quando usam a comunicação mediada pelo computador (CMC) com ligação à Internet como auxiliar no estudo. Os resultados confirmam a importância do aspecto simbólico e subjectivo do ambiente digital e a sua influência benéfica na percepção dos estudantes. Em termos gerais, a avaliação que os alunos fazem do uso deste meio é extremamente positiva, embora, nalguns casos, refiram que o seu uso excessivo pode criar dependência.

A grande maioria dos inquiridos acredita que a tecnologia já faz parte da sua vida quotidiana e, portanto, o seu impacto é visível, mas também reconhece que a tecnologia passa por um processo de socialização e aculturação que permite ao utilizador personalizar o seu uso e consumo com aspectos muito característicos da sua cultura, gostos e preferências, como no caso da comunicação e das suas diferentes variantes, como meio de transmitir conteúdos ou usar apelidos, “*emoticons*”³⁴, texto semelhante à oralidade, fotografias, entre outros.

A investigação procurou saber se os estudantes realmente vêem o impacto tecnológico como positivo, negativo ou neutro com base nas suas experiências em frente ao ecrã. Os resultados indicam que a grande maioria dos utilizadores reconhece a Internet como muito benéfica e de grande impacto nas suas vidas. A influência que a tecnologia exerce nos estudantes objecto deste estudo, que correspondem a apenas uma parte dos utilizadores deste espaço, não me permite fazer afirmações generalizadoras sobre os seus hábitos e preferências, nem é esse o objectivo desta investigação, até porque o comportamento dos estudantes perante uma determinada ferramenta electrónica, não é o único nem o mais

³⁴ Forma de comunicação [paralinguística](#), um **emoticon**, palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone) (em alguns casos chamado [smiley](#)) é uma sequência de caracteres tipográficos, tais como: `:)`, ou `^-^` e `: -)`; ou, também, uma imagem (usualmente, pequena), que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de [ícones](#) ilustrativos de uma expressão facial.

utilizado ou consumido. Portanto, os dados apresentados são limitados ao uso que o grupo observado faz do computador com ligação à Internet, quando estuda. Os estudantes e as situações observadas mostram que estes conhecem e usam os meios tecnológicos com frequência. A recorrência manifesta-se no uso do computador entre “todos os dias” e “duas ou mais vezes por dia” por um tempo estimado entre uma a quatro horas. Os dados apresentados correspondem às conclusões do *Flash Report da OberCom – Nativos Digitais Portugueses, Idade, experiência e esferas de utilização das TIC, de Julho de 2010*³⁵. Esta circunstância leva-me a inferir que o mundo digital é cada vez mais consumido pelos estudantes.

Os estudantes estão ligados à Internet, principalmente para procurar informações específicas para o seu estudo e para comunicar com colegas e familiares. Esta constatação coincide com as declarações de Tapscott (2009)³⁶ quando fala sobre a nova geração "Net", que mistura tanto a procura de determinadas informações, como a conversa na Internet com os seus pares, geralmente conhecidos, amigos ou familiares.

A grande maioria dos estudantes questionados refere que usa a Internet principalmente para procurar informação (cerca de 77%) e só depois para comunicar (cerca de 20%). Esta afirmação feita desta forma pode levar a uma interpretação muito fechada, por isso acho importante referir que os estudantes, em termos gerais, ligam-se à Internet tanto para comunicar como para se informar, usando os dois processos, aparentemente quase em simultâneo, saltando de um para outro naturalmente, mas quando os questioneei sobre qual o processo mais utilizado as diferenças foram as indicadas anteriormente, maior preferência pela informação em vez da comunicação.

Há uma tendência entre os estudantes para se manterem disponíveis na Web, e esta disponibilidade parece-me um factor para eles muito importante, uma característica que os define como membros do grupo. Referem, no entanto, que antes de frequentarem a Universidade, passavam mais tempo a conversar. Agora parecem ter um gosto moderado pela “conversa”, referindo que a Internet é mais útil como ferramenta de busca de informação, privilegiando os conteúdos a estudar.

³⁵ Acedido em http://www.obercom.pt/client/?newsId=373&fileName=fr_julho_2010.pdf

³⁶ <http://www.grownupdigital.com/downloads/chapter.pdf>

Entre os meios de comunicação utilizados o Messenger aparece como a melhor escolha. As características deste meio, que ganha a preferência dos estudantes, prende-se com o facto de este ser, também, o mais usado pelos colegas e amigos e o que permite uma maior participação em diálogos de forma rápida e curta com qualquer pessoa, realizando em simultâneo outras acções no ecrã.

De certa maneira os estudantes observados usam a oportunidade que o computador lhes oferece de poder executar várias tarefas ao mesmo tempo. A actividade multimodal é atraente porque permite procurar informações durante a conversa com alguém no Messenger. Um aspecto a ser investigado seria o impacto que tem este meio, tendo em conta o seu imediatismo e perda de informação, porque quando a conversa termina no Messenger, todo o conteúdo que foi verbalizado é perdido. Esta é a característica que o coloca mais próximo do conceito de "oralidade", onde o que conta é o agora e onde o que é importante, realmente, é a conversa. Quando usam este meio para "falar", a tendência é enviar e receber textos, relativamente curtos, uns a seguir aos outros. Não é um monólogo, pretende mesmo ser um diálogo interactivo.

A parte lúdica do Messenger também se revela como muito importante, pois podem ser enviadas, junto com o texto, fotos, cartoons, música, só para mencionar alguns aplicativos. Esta possibilidade imprime uma dinâmica mais divertida e criativa entre os participantes. Outro factor importante é a perda do controle social, tais como sexo, status social, entre outros factores inibidores da verdadeira expressão espontânea. Todos estes recursos permitem aos utilizadores simular a conversa tão perto quanto possível da realidade aparente, ou seja, a reunião formal com outra pessoa, a conversa (face a face) a tempo quase simultâneo. Estes são espaços que permitem construir a cibercultura, a identidade e a pertença através da manifestação de certos gostos e preferências. Também pode ser interpretado como o lugar de prática social e cultural já que os laços de amizade são reforçados através da constante troca de mensagens entre pessoas que se conhecem.

O e-mail é outra ferramenta complementar de comunicação utilizada. As suas características são diferentes, a assincronia, o tratamento mais cuidado, as mensagens mais bem elaboradas, em alguns casos a formalidade da língua, permite perceber que não seja o mais frequentemente utilizado entre os

estudantes como um meio de comunicação, mas é muito usado para ter contactos moderados com outros utilizadores da Internet como, por exemplo, com os professores e em contactos institucionais. Ter uma conta de e-mail tornou-se indispensável e é necessário fazer a sua manutenção, pois funciona como um espaço (caixa) próprio para enviar e receber informação, tanto do domínio público como privado.

Os hábitos no mundo de hoje mudaram e os estudantes manifestam estar conscientes de que a comunicação tecnológica e um computador com acesso à Internet modificaram as suas rotinas diárias, melhoraram a sua disponibilidade e a sua visibilidade perante os outros. Para estar mais bem informado e, igualmente, para melhor expressar as suas ideias, gostos e preferências. Os estudantes observados referem benefícios concretos decorrentes das tecnologias de informação e comunicação.

A grande maioria dos estudantes referem que pela Internet se pode comunicar tudo o que se quiser, não existe nenhum impedimento para a pesquisa e a troca de mensagens. Esta situação é contrária ao que inicialmente se pensava quando se colocava em oposição a textualidade dos recursos tecnológicos com a tradição oral. Generalizou-se que os jovens eram avessos a escrever, preferindo as mensagens de voz e de imagem.

A afirmação anterior obriga a uma clarificação. Os estudantes, particularmente os mais novos, gostam de escrever mensagens mas à sua maneira, isto é, sem a necessidade urgente de respeitar as regras ortográficas ou de sintaxe, basta que elas sejam percebidas. Penso que também não devemos interpretar esta postura como uma forma de deterioração da escrita ou das formas correctas de expressão, assim como não creio que a forma correcta de escrever seja incentivada pelo uso das tecnologias. Até agora, o único dado que tenho indica que os estudantes não encontram nenhum impedimento para comunicar os seus gostos e preferências.

É inegável que os jovens de hoje estão a criar novas formas de expressão, nomeadamente através dos meios tecnológicos, a prova é o encurtar das palavras, a expressão de sentimentos através de “*emoticons*” construídos com os sinais do teclado.

O conceito manifestado pelos utilizadores da Internet como um auxiliar no estudo rejeita a teoria instrumentalista que vê o ambiente tecnológico como uma simples ferramenta ou equipamento. A Internet é vista, em primeiro lugar, como um meio de informação e comunicação e, em segundo lugar, como um ambiente virtual, confirmando a proposta construtivista que a encara não apenas como uma técnica útil, consumível e funcional. Deve, também, ser tida em conta a sua interpretação, utilização e consumo na definição do que representa o meio digital e do simbolismo que dá à sociedade e à cultura. A Internet é, portanto, um meio de pesquisa/consulta interactivo e de comunicação que estrutura um mundo virtual, um ciberespaço baseado em processos sócio-culturais específicos dos utilizadores.

Do ponto de vista cultural, a comunicação através do computador com uma ligação à Internet foi abrindo portas às manifestações dos estudantes, já que a sua visibilidade pode ser manifestada pela utilização e consumo que fazem da tecnologia, garantindo, assim, às suas culturas um lugar específico na sociedade. Bourdieu (2003) diz que o ser jovem torna-se significativo graças às práticas sociais e culturais, dessa forma o ambiente digital permite a visibilidade dos jovens utilizadores e demonstra as suas competências e as suas preocupações sobre a gestão quase inata das várias tecnologias de que dispõem. As TIC são ferramentas tecnológicas criadas para o serviço do Homem que mantêm a componente técnica necessária e indiscutível para o seu bom funcionamento, modificam a maneira de observar e perceber a natureza, mas também devem ser consideradas como parte subjectiva e sociocultural que dá significado e propósito às ferramentas como um meio de expressão, como parte de uma cultura nova que é criada, e redefinida, de cada vez que acedem a ambientes virtuais em constante evolução.

Os nativos digitais, a pertença à geração Net, a diversidade do legado cultural, mais a globalização, o desejo de autonomia, mostram que as novas gerações já estão imersas numa nova realidade. A realidade do século XXI.

Referências Bibliográficas

(2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa

(2010) Flash Report da OberCom – *Nativos Digitais Portugueses, Idade, experiência e esferas de utilização das TIC*, de Julho de 2010. acedido a 23/08/2010 em

http://www.obercom.pt/client/?newsId=373&fileName=fr_julho_2010.pdf

Bourdieu, P.,(2003). *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de Século

<http://www.grownupdigital.com/downloads/chapter.pdf>

Gimeno Sacristán, J. (2008). *A educação que ainda é possível*. Porto: Porto Edotira

Meirieu, P. (1998). *Aprender... sim, mas como*. Porto Alegre: Artes Médicas

O diário etnográfico electrónico, um instrumento de investigação: três testemunhos

Paulo Brazão, Universidade da Madeira, CIE-UMa

Introdução

O diário etnográfico é um instrumento utilizado pelo investigador etnógrafo para registo do seu trabalho de campo e desde o início do século passado veio a assumir um estatuto de instrumento de pesquisa, uma técnica com diferentes especificidades ao serviço dos investigadores. Numa apropriação mais geral, o diário pode também ser usado como método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal; método de intervenção, ou de investigação-acção (Brazão, 2007).

Neste artigo vou reflectir utilização do *software* que construí denominado Diário Etnográfico Electrónico, já descrito com detalhe num artigo anterior de Brazão (2007), em Diário do diário etnográfico electrónico. Utilizo para esta reflexão, o testemunho de três relatos de investigação de natureza etnográfica.

Verifico que a utilização desta ferramenta vem facilitar o trabalho do investigador etnográfico.

Termino reforçando a ideia de que as questões metodológicas sobre a observação são muito mais complexas que as questões técnicas. O conhecimento prévio do tema a estudar e a revisão da literatura é também fundamental e deve fazer parte da subjectividade de cada investigador, tratada numa perspectiva crítica.

O Diário de Campo, instrumento de pesquisa, formação e intervenção

A prática do diário pode ser conceptualizada em quatro principais correntes teóricas: a da antropologia cultural/social fundada por Malinowski e F. Boas; a da Escola de Chicago e do interaccionismo simbólico dedicada à sócio-etnografia, urbana influenciadora da etnografia interacionista inglesa e que tem

representantes principais D. Hargreaves; S. Delamont; M. Hammersley e P. Woods; a da Análise institucional de Paris VIII, com as tendências da “Análise institucional interna” de “Etnografia institucional ou “Etnografia participante”, ou “Etnosociologia institucional” (G. Lapassade, 1991) - com o modelo da prática do Diário de Campo e a análise da implicação.

Numa apropriação mais vasta, o diário veio a assumir um estatuto de instrumento de pesquisa, uma técnica com diferentes especificidades ao serviço dos investigadores e também de docentes. Pode funcionar como instrumento na formação profissional, melhorando as didácticas, e o desenvolvimento pessoal dos docentes; como método de pesquisa; e como dispositivo de acção – planeamento da acção para produzir mudanças e práticas de avaliação. Nada impede o facto de poder ser escrito por qualquer actor social que esteja sensibilizado para as relações sociais vivenciadas.

O método do diário etnográfico, diário institucional, método das histórias de vida, são abordagens qualitativas de pesquisa educacional/social. Não deixando de fora a subjectividade, opõem-se às abordagens quantitativas e positivistas. Quando utilizado nos processos de autoformação dos docentes, permite por exemplo reexaminar a prática docente e reflectir sobre a resolução de problemas e incidentes críticos, ensaiar estratégias de antecipação e possibilitar a análise mais profunda da construção do “eu” - “Self”, fazendo-o desempenhar um papel social mais activo (Brazão, 2007).

A observação participante e o papel do observador

A acção do investigador é uma questão essencial prévia à elaboração do diário. Henri Peretz (1996, referido por Lapassade 2001), apresenta ao investigador as seguintes etapas: A escolha do terreno; a sua entrada no campo; os papéis assumidos; as condições de observação e de trabalho de equipa; a tomada de notas; a descoberta do esquema principal; a relação com a comunidade estudada; a redacção e a publicação.

O conceito de “Observação Participante” e o papel do observador na investigação assumem também centralidade na literatura etnográfica. Junker (1995, referido por Lapassade, 2001), distingue quatro variantes sobre o papel do investigador numa observação participante:

- O participante completo, quando o observador participa nas actividades que pretende observar;

- O participante observador, quando as actividades observadas não se submetem às actividades em que o observador participa;
 - O observador participante, quando as actividades a observar são do domínio público, podendo o observador dispor de uma variedade de meios de acesso à informação.
 - O observador completo, quando as actividades estão para além do observador. São exemplo as actividades de dinâmica de grupo que decorrem em laboratório com o observador por detrás de um vidro.
- A implicação do investigador no campo de observação pode ser regulada com os mecanismos de participação e distanciação.

O diário etnográfico electrónico e o registo dos dados

Neste artigo vou reflectir utilização de um diário etnográfico electrónico. O software já foi descrito num artigo anterior (Brazão, 2007). É uma simples base de dados e recentemente obteve atualizações gráficas que passo a descrever.

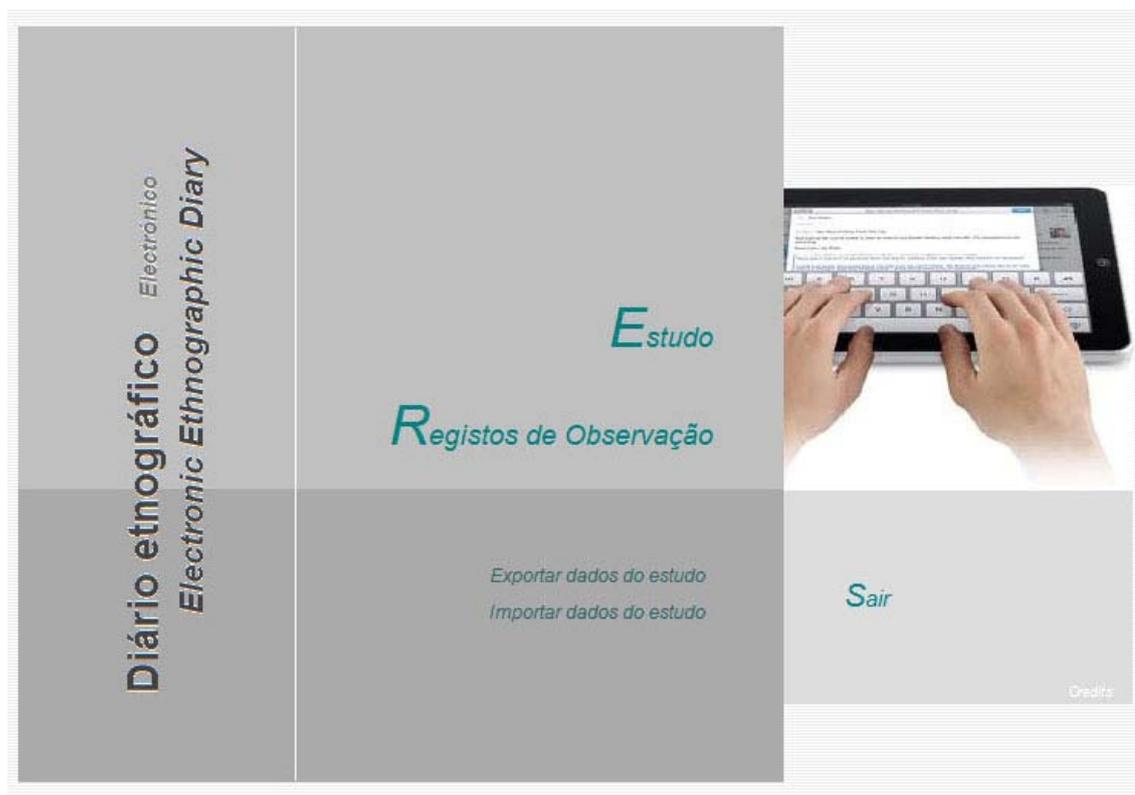


Figura 1- Interface de apresentação do software Diário Etnográfico

O diário de bordo electrónico foi construído para satisfazer os seguintes aspectos:

- O registo imediato dos dados durante o tempo em que o investigador se encontra no terreno;
- A reunião do maior número de dados possível no mesmo suporte electrónico;
- A apresentação simultânea de todos os dados;
- O acesso, arquivo e mobilidade facilitados, ao utilizar equipamento informático portátil.

Situando-o em duas fases da investigação: Fase descritiva e fase interpretativa, (Sabirón, 2001) este software torna-se importante na primeira fase quando se procede ao registo descritivo das informações obtidas. O esforço descritivo inicial para explicar a realidade observada é o ponto de partida para a credibilidade dos resultados e do processo de investigação.

Na fase interpretativa com base no rigor da descrição, o investigador e outros protagonistas fazem uso de referentes explícitos que consideram oportunos, analisam, interpretam-nos e compreendem os fenómenos em estudo. São, em última análise, processos progressivos de triangulação de fontes, instrumentos e informações para assegurar a pertinência da informação elaborada.

Na fase descritiva, o software foi actualizado com melhoramentos gráficos tendo em conta o seguinte:

- Maximizar a ficha de observação para cada sessão de trabalho, nomeadamente nas áreas de descrição dos registos de observação;
- Maximizar a utilização de hiperligações para os registos áudio em MP3 e para os artefactos em suporte digital;
- Maximizar a interface de triagem de observações de fenómenos evidenciados em forma de listagem.

O resultado pode ser observado nas figuras 2 e 3 seguintes:

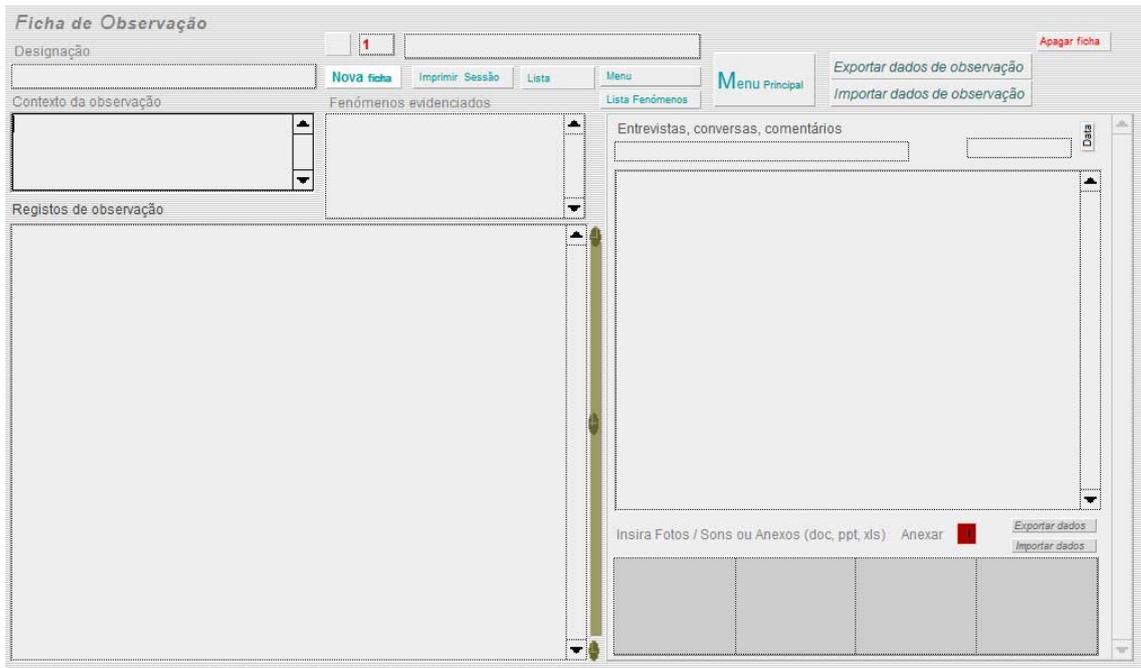


Figura 2 - Interface de registo de observações / reflexões

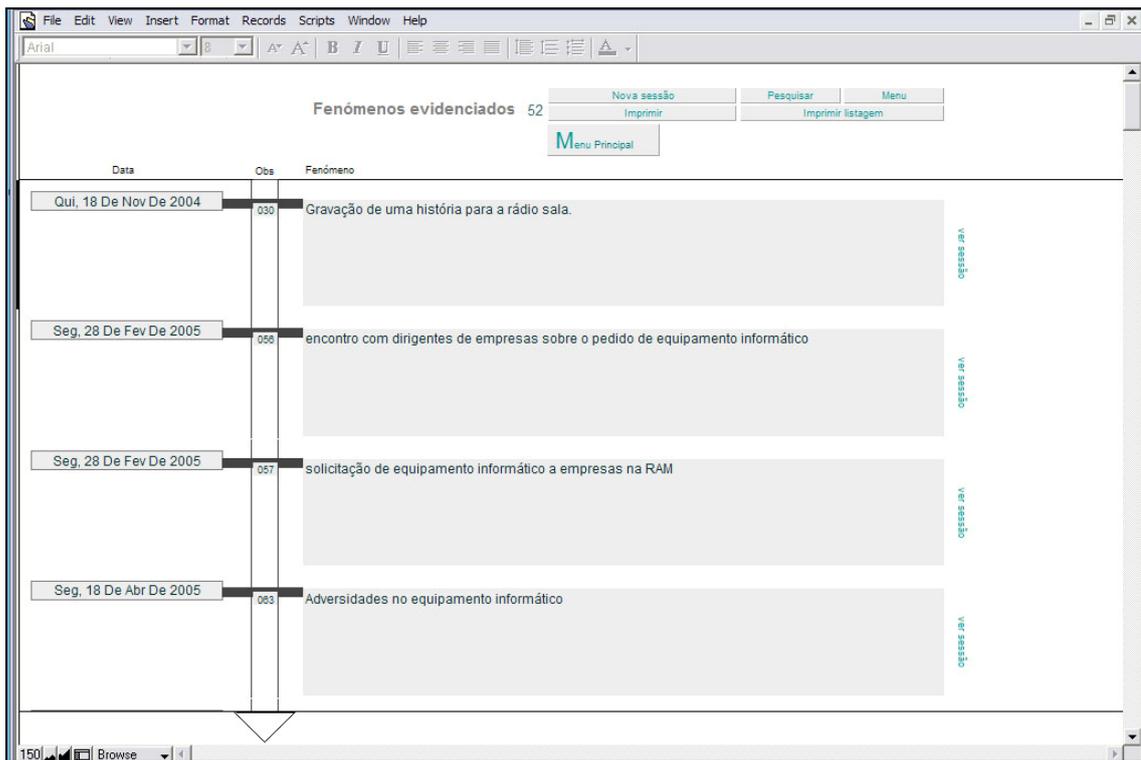


Figura 3 - Interface de triagem de observações de fenómenos evidenciados

Utilizando o diário etnográfico electrónico: três testemunhos

Vou reflectir utilização do *software* servindo-me do testemunho de três relatos de investigação de natureza etnográfica nos cursos de Doutoramento em Ciências da Educação, na área de Inovação Pedagógica e Currículo, do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

Contextos de investigação

Este estudo surge no âmbito de um Doutoramento em Ciências da Educação, na área da Inovação Pedagógica, a decorrer na Universidade da Madeira, e apresenta uma proposta de trabalho que decorre desde Novembro de 2009. No enquadramento da tese, a tomada de consciência da necessidade incontornável de se estudar/acompanhar os contextos de aprendizagem e as práticas pedagógicas, face às novas realidades sociais, motivou-nos para esta pesquisa dos fenómenos educativos.

Durante o ano lectivo 2009/2010, inserimo-nos numa turma de 5º ano com Proposta de Percurso Curricular Alternativo (PCA) onde recolhemos dados de fontes diversas, nomeadamente através da observação participante, de entrevistas e ainda através de documentos oficiais.

A investigação decorreu numa escola de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do concelho do Funchal e envolveu uma turma de 5º ano numa turma com proposta de PCA.

Trata-se de uma oferta educativa dirigida a alunos que, encontrando-se dentro da escolaridade obrigatória, apresentam insucesso escolar repetido, com problemas de integração na comunidade escolar, ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar e dificuldades de aprendizagem. (Testemunho 1)

Procedo a um estudo etnográfico em que procuro apreciar, se os ambientes criados nas aulas de educação visual aquando do uso das tecnologias, designadamente dos programas de desenho vectorial e fotografia digital são ricos e potenciadores da promoção do desenvolvimento da criatividade dos alunos. (Testemunho 2)

A minha investigação acontece no âmbito da Educação de Infância. Estou a realizar a observação de dois contextos educativos onde decorre a prática pedagógica do educador e a actividade de expressão dramática realizadas pelas crianças. (Testemunho 3)

As razões que a levaram à utilização do DIÁRIO DE BORDO ELECTRÓNICO

Para recolher os dados, foi necessário proceder à construção de uma série de instrumentos. Partindo dos objectivos de investigação e no quadro de uma entrevista semi-directiva, construímos um guião que pela sua maleabilidade, nos possibilitou um aprofundamento das questões emergentes desta investigação. Foram igualmente elaboradas logo no início da investigação algumas grelhas que rapidamente verificámos serem demasiado limitadas e redutoras ao registo de toda a informação recolhida.

Deste modo, e após um primeiro contacto com o Diário de Bordo Electrónico e formalizada a autorização de utilização por parte do autor

do referido software não restavam dúvidas que era este o instrumento que poderia certamente constituir-se como uma mais valia ao registo e organização de toda a informação recolhida. (Testemunho 1)

As possibilidades oferecidas de sistematização dos registos da observação e diálogos do terreno, assim como, de comentários ou questões que se fossem levantando, proporcionadoras de consultas selectivas. (Testemunho 2)

Conheci o diário etnográfico em Dezembro de 2008 aquando a realização do V Colóquio CIE- Uma e gostei de ouvir falar das diferentes potencialidades deste instrumento de recolha de dados.

Depois li os artigos realizados pelo autor e fiquei ainda mais esclarecida e com vontade de o utilizar.

O que mais me fascina neste instrumento é ser possível o seguinte:

- Registrar e organizar, todo o tipo de observações;
- Ter diferentes campos dos quais podemos elaborar várias listas que dão o fio condutor ao trabalho de campo;
- Poder utilizar, na construção das narrativas, vários tipos de letra e cores. Assim posso registar as observações numa cor, os pensamentos e percepções noutra etc.
- Exige rigor, na forma de registar dados qualitativos resultantes das minhas observações.
- Valoriza a objectividade e subjectividade de igual forma;
- Está sempre a gravar, logo não é possível perder informação;
- Tem sempre espaço para mais uma observação. (Testemunho 3)

O modo como utilizam o DIÁRIO DE BORDO ELECTRÓNICO

O diário constitui um excelente instrumento de organização e sistematização dos dados recolhidos.

Dentro das linhas de orientação do nosso trabalho, foi fundamental a opção por este software, dado que nos permite aceder prontamente a toda a informação recolhida de forma organizada. (Testemunho 1)

Registo descritivo do observado em aula e reuniões formais ou informais, de conversas, observações proferidas pelos actores, destaque de fenómenos evidenciados, geralmente à posteriori.

Inserção de comentários e pensamentos.

Não utilizei as possibilidades de inserção de ficheiros imagem pela tipologia dos ficheiros originais que ponderando a possibilidade de vir a analisá-los mais minuciosamente do ponto de vista da sua construção não desejei converter. Também não explorei, pelo menos até o momento, outras possibilidades. (Testemunho 2)

No momento da observação utilizo um caderno, a máquina fotografia e um pequeno gravador. Logo de seguida registo toda a informação recolhida no diário de bordo electrónico utilizando todos os campos pré-definidos. Simultaneamente vou escrevendo os meus comentários, e perguntas a realizar na observação seguinte. Assim resulta uma análise reflexão durante o processo de registo importante para o desenrolar da investigação. Sempre que possível tenho algumas fotografias ou desenhos das crianças que podem ilustrar alguns momentos da observação. (Testemunho 3)

Aspectos citados como importantes para o aperfeiçoamento desta ferramenta

Considero uma ferramenta bastante completa de tal forma que não me ocorre nenhum aspecto susceptível de reformulação. (Testemunho 1)

Provavelmente a possibilidade de se estabelecerem ligações em cada ficha de observação com ficheiros diversos (imagem, áudio) arquivados em pastas à parte. (Testemunho 2)

- A Janela “entrevistas conversas e comentários deveria ter um tamanho próximo da janela “incidentes críticos”. Isto porque todos os dados resultantes da reflexão e possível interpretação são colocados neste espaço.

- Tenho alguma dificuldade em colocar anexos (planta da sala; desenho de uma criança; fotografia)

Tenho dificuldade em referir mais aspectos, pois ainda estou a explorar e descobrir as potencialidades deste instrumento de recolhas de dados. (Testemunho 3)

Comentários à utilização do diário de Bordo Electrónico

Sistematizando os comentários sobre a utilização do software para o registo dos dados de investigação, verifico o seguinte:

- Boa adequação da ferramenta ao propósito da investigação. A reunião do maior número de dados no mesmo suporte electrónico favorece a consulta e a análise da informação e facilita o trabalho de investigador, na fase de interpretação:

“...após um primeiro contacto com o Diário de Bordo Electrónico e formalizada a autorização de utilização por parte do autor do referido software não restavam dúvidas que era este o instrumento que poderia certamente constituir-se como uma mais valia ao registo e organização de toda a informação recolhida.” (Testemunho 1)

“As possibilidades oferecidas de sistematização dos registos da observação e diálogos do terreno, assim como, de comentários ou questões que se fossem levantando, proporcionadoras de consultas selectivas.” (Testemunho 2)

No momento da observação utilizo um caderno, a máquina fotografia e um pequeno gravador. Logo de seguida registo toda a informação recolhida no diário de bordo electrónico utilizando todos os campos pré-definidos. Simultaneamente vou escrevendo os meus comentários, e perguntas a realizar na observação seguinte. Assim resulta uma análise reflexão durante o processo de registo importante para o desenrolar da investigação. Sempre que possível tenho algumas fotografias ou desenhos das crianças que podem ilustrar alguns momentos da observação. (Testemunho 3)

“- Exige rigor, na forma de registar dados qualitativos resultantes das minhas observações.

- Valoriza a objectividade e subjectividade de igual forma.” (Testemunho 3)

- A interface de introdução dos dados revela-se adequada e eficaz. Um dos relatos descreve o registo como processo criativo:

“O que mais me fascina neste instrumento é ser possível o seguinte:

- Poder utilizar, na construção das narrativas, vários tipos de letra e cores. Assim posso registar as observações numa cor, os pensamentos e percepções noutra etc.

- Tem sempre espaço para mais uma observação.” (Testemunho 3)

- No aperfeiçoamento desta ferramenta surgem referências à necessidade de interligar os dados de natureza multimédia:

“Provavelmente a possibilidade de se estabelecerem ligações em cada ficha de observação com ficheiros diversos (imagem, áudio) arquivados em pastas à parte.” (Testemunho 2)

- A Janela “entrevistas conversas e comentários deveria ter um tamanho próximo da janela “incidentes críticos”. Isto porque todos os dados resultantes da reflexão e possível interpretação são colocados neste espaço.

- Tenho alguma dificuldade em colocar anexos (planta da sala; desenho de uma criança; fotografia).” (Testemunho 3)

- Continuo a verificar que a utilização desta ferramenta vem facilitar o trabalho do investigador etnográfico, tanto mais se este tiver alguma predisposição para a utilização da tecnologia informática.

Para finalizar

Volto a frisar que as questões metodológicas são sempre muito mais complexas que as questões técnicas. A dificuldade em seleccionar e registar os dados de observação no momento em que ocorrem os acontecimentos faz do trabalho do investigador participante completo uma tarefa árdua.

O conhecimento prévio do tema a estudar, pela revisão da literatura, é fundamental. Torna-se parte da subjectividade de cada um, e deve ser tratado numa perspectiva crítica. Graue & Walsh, (2003), falam na necessidade de formular perguntas de investigação e de traçar planos gerais antes de entrar no campo, mesmo que esses planos se alterem com o tempo. Para registar é necessário aprender a observar, a saber seleccionar da realidade envolvente o que é mais significativo para a pesquisa em curso. No entanto o diariamente observável refere-se ao imediatamente visível. A observação de segundo nível só

é visível aos olhos do observador atento. Obtém-se pela natureza sistemática da descrição rica em pormenores, com o enfoque explícito no assunto. A descrição marca a diferença entre a investigação interpretativa e o conhecimento proveniente da experiência vivida. Posteriormente a análise do fenómeno deve ser efectuada sob várias perspectivas, a partir de diversas fontes de dados, conhecido com triangulação, Graue & Walsh, (2003).

Referências Bibliográficas

Brazão, P. (2007). O diário de um diário etnográfico electrónico. In J. Sousa, & Fino, C. (orgs). *A escola sob suspeita*. (pp. 289-307). Porto: Asa Editores.

Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação* (1), 9-26.

Sabirón, F. (2001). Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (I). *Revista Europeia de Etnografia da Educação* (1), 27-42.

O educador aos olhos das crianças: uma abordagem etnográfica

Guida Mendes, Conceição Sousa & Ana França, Universidade da Madeira, CIE-
UMa

Introdução

Esta investigação surgiu na sequência da leitura do livro “A escola vista pelas crianças” organizado por Júlia Oliveira-Formosinho (2008), cuja problemática central está relacionada com a importância que se tem vindo a dar, na comunidade científica, às perspectivas das crianças acerca das temáticas estudadas, ouvindo, analisando e interpretando “as vozes das crianças”.

Sabemos que o educador de infância ocupa um lugar relevante na vida das crianças que frequentam instituições de educação de infância e que, nestes contextos, emergem interações que representam uma experiência valiosa para o desenvolvimento de diferentes relações de poder que provavelmente contribuem para a formação da atitude das crianças perante situações de autoridade e poder (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008).

O jardim-de-infância é um espaço de observação das crianças por excelência, porque é nele que elas passam grande parte do seu dia, constituindo-se por isso como “um agente de socialização muito significativo para a infância” (Saramago, 2001, p.10). Assim, o educador é necessariamente uma das pessoas que faz parte das experiências vividas quotidianamente pelas crianças.

Nesse sentido procuramos nesta investigação, tendo em conta os aspectos acima aludidos, dar “voz” às crianças sobre a sua educadora utilizando as seguintes estratégias: entrevistas-conversa (Saramago, 2001; Graue & Walsh, 2003), observação (Bogdan & Biklen, 1994) e desenhos enquanto artefactos produzidos pelas crianças tendo o cuidado de garantir a confidencialidade acerca dos autores dos mesmos atribuindo-lhes nomes fictícios (Graue & Walsh, 2003). Ou seja, o objectivo deste estudo foi saber o que as crianças “dizem” acerca da sua educadora através do desenho, do discurso a ele associado e da observação da realização do mesmo. Isto porque consideramos o grafismo, um dos meios mais utilizados para a expressão e comunicação das crianças em contexto de jardim-

de-infância. Acresce dizer que o facto do grupo de crianças não conhecer a educadora ao mesmo tempo e de não pertencer a um único nível etário permite-nos perceber o processo evolutivo das mesmas relativamente à problemática em estudo (Saramago, 2001).

Salientamos que neste estudo de caso, aquando da recolha de dados, recorreremos a uma metodologia suportada por uma orientação etnográfica. Assim, permanecemos na sala de jardim-de-infância durante três semanas intensivas, onde foi possível observar e registar os elementos relacionados com este estudo que emergiram naturalmente do contexto e realização da actividade “Desenha a tua educadora”.

A etnografia como modo de entender as crianças

A etnografia da educação estuda os sujeitos nos seus contextos naturais e culturais. O investigador munido de conhecimentos teóricos e metodológicos interpreta os fenómenos educativos sem desvalorizar a sua subjectividade (Fino, 2008).

O contexto pode ser um espaço sociocultural apreendido através da interacção de actores reciprocamente envolvidos numa situação específica e durante um determinado período de tempo, onde o enfoque é o significado socialmente construído e partilhado com todos os intervenientes, nomeadamente as crianças, os educadores e os investigadores. Podemos diferenciar o contexto local, onde acontece a investigação como por exemplo a sala de jardim-de-infância, e o contexto alargado que integra o anterior, uma determinada cultura e a interpretação dos registos emergentes nos diferentes contextos - artefactos, documentos, entrevistas, notas de campo entre outros - realizada pelos investigadores ao longo de todo o processo de estudo (Graue & Walsh, 2003).

Fazer investigação com crianças pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas. Requer uma perspicácia especial para detectar as suas necessidades, mais do que as necessidades do projecto de investigação (Graue & Walsh, 2003, p 29).

É pois necessário que o investigador tenha uma atitude empática e, com carinho, negociar as condições e estratégias da investigação através de um conhecimento prévio, uma análise profunda do contexto, uma adequada planificação da situação que se vai investigar, as condições organizativas dos participantes e as estratégias a utilizar. A negociação do acesso ao contexto e fenómenos

educativos é um momento delicado e o investigador tem a responsabilidade de ponderar os seguintes aspectos:

- Facilitar os meios para uma primeira definição e delimitação do fenómeno educativo que será objecto de estudo do ponto de vista dos participantes;
- Introduzir os mecanismos necessários para que ao longo do processo de investigação, seja possível uma reformulação do objecto de estudo conforme a nova informação que vamos recolhendo e analisando;
- Contribuir para o referencial teórico já existente sobre o fenómeno/assunto em estudo.

Na etnografia da educação as anotações como forma de registo do fenómeno em estudo são contributos mais importantes para a realização de investigação etnográfica e produção de conhecimento científico neste âmbito (Sabirón, 2006).

No presente estudo fizemos uma aproximação ao mundo das crianças, através dos artefactos por elas realizados no jardim-de-infância, enquanto produtos da sua cultura.

Percurso metodológico

Neste estudo de caso cuja metodologia utilizada é de orientação etnográfica (Fino, 2003, 2008; Sabirón, 2006) realizou-se num jardim-de-infância da Região Autónoma da Madeira – Funchal. As investigadoras estiveram presentes lado a lado com as crianças enquanto estas desenhavam. A observação realizada é assim participante no sentido em que:

Essa observação participante é, de acordo com Bogdan e Taylor (1975), um tipo de investigação que se caracteriza por um período de interacções sociais intensas entre o investigador e os sujeitos no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período de tempo e mergulhando o observador pessoalmente na vida das pessoas, de modo a partilhar as suas experiências (Fino, 2003, p. 47).

Fizemos contactos diários in loco durante três semanas numa sala de jardim-de-infância. As 19 (N=19) crianças envolvidas no estudo pertencem a um grupo de 22 crianças. Destas, três não fizeram o desenho da educadora por estarem ausentes durante a nossa permanência na sala aquando do desenvolvimento deste trabalho. Assim, o grupo alvo tem idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. Sete (7) crianças estão pela primeira vez com a educadora, três (3) estão há dois anos, quatro (4) estão há três anos, e as restantes cinco (5) há cinco anos.

Quanto aos procedimentos destacamos os seguintes:

- Aproximação progressiva ao grupo através da nossa apresentação, permanência e envolvimento na dinâmica da sala e rotinas do grupo de crianças;
- Apresentação da proposta: “Desenha da tua educadora”. Num contexto de conversa com o grupo pedimos a colaboração das crianças que logo aderiram positivamente à realização dos desenhos;
- Realização do desenho da educadora. As crianças, de forma individual, na área de expressão plástica realizaram esta actividade na presença das investigadoras que registaram as atitudes e comentários das crianças.
- A oportunidade de continuar a realização do desenho ao longo de vários dias conforme a vontade das crianças.

Como foi referido anteriormente, em simultâneo à realização dos desenhos, recolhemos notas sobre o que as crianças iam dizendo acerca dos mesmos. Colocámos ainda algumas questões de modo a que as crianças nos esclarecessem sobre o significado do que estavam a desenhar. A análise dos desenhos teve como eixo orientador a interpretação do grafismo infantil segundo vários autores (Gardner, 1980, Kindler, 1995, Luquet, 1979).

É realmente nestas idades que ocorre o período fundamental na evolução do desenho infantil correspondente ao período pré-operatório ou início do período das operações concretas segundo a teoria do desenvolvimento, Kindler (1995) citando Piaget (1972). Também Darras (1998) refere este período como fundamental na construção de níveis cognitivos de base ricos em significados comunicacionais e que se encontram na sua primeira fase. Afirma ainda que a actividade de esquemas gráficos na infância é abundante e que se desenvolve numa mistura de linguagens plurimédias onde os gestos, as posturas e as palavras associadas ao desenho constituem um conjunto favorável à construção de signos esquemáticos neutros mas polivalentes e polissémicos que se mantêm ao longo da vida. Atribui por isso a estes signos gráficos uma função comunicativa e não artística a que chamou segundo Duarte (2008) “iconotipos”.

A questão do desenvolvimento do desenho das crianças tem sido abordada na literatura científica, basicamente assente em três perspectivas: a primeira tem enfoque no desenvolvimento natural da maturidade da criança; a segunda com o processo de aprendizagem e a terceira diz respeito à natureza da arte, ou seja,

prende-se com valores estéticos e com as características únicas dos desenhos produzidos pelas crianças (Kindler, 1995).

As características formais dos objectos desenhados prendem a atenção da criança de forma a que ela categorize, e por isso distinga, uns objectos de outros e assim ao desenhar dê destaque aos aspectos que formalmente mais os identifica.

Das vinte e duas (22) crianças que compõem o grupo, obtivemos dezanove (19) desenhos realizados em contexto de sala de actividades.

Os discursos das crianças foram estudados através da análise de conteúdo, tendo como enquadramento teórico a concepção que as crianças têm da sua educadora a partir das suas perspectivas acerca das relações e interacções com a mesma. (Bogdan & Biklen, 1994), (Yin, 2005).

Interpretação dos resultados

Numa primeira análise foi possível constatar que as representações gráficas das crianças e o discurso a elas associado estão altamente ligadas à relação afectiva estabelecida entre a criança e a educadora. Quase todas pontuavam a realização do desenho com comentários afectuosos sobre a educadora, associados ao seu papel:

Eu gosto muito da Carlota ...Ela traz sempre muitas coisas para a nossa escola, desenhos para as capas. (Maria, 5 anos; 20 de Outubro).

(...) Porque ela dá beijos, fica ao pé de nós... porque sim. (Duarte, 5 anos, 25 de Outubro).

Mas também está associado o nível de desenvolvimento do grafismo infantil em que as crianças se encontram. Este, segundo vários autores (Luquet, 1979; Meredieu, 1974; Gardner, 1980; Kindler, 1995, Darras, 1998), depende do desenvolvimento cognitivo da criança em que conceitos visuais representam conceitos representativos. Neste estudo prevaleceu o nível pré-operatório, uma vez que a grande maioria das crianças representa o que sabe e não o que vê. Acresce dizer que as representações gráficas obtidas estão ligadas igualmente ao contexto cultural em que a criança está inserida, como por exemplo as da Adélia (Figura 1). Segundo a educadora, esta criança é muito estimulada, no contexto familiar, a expressar-se e a comunicar nomeadamente através de desenhos sendo esta uma actividade pela qual demonstra grande interesse.

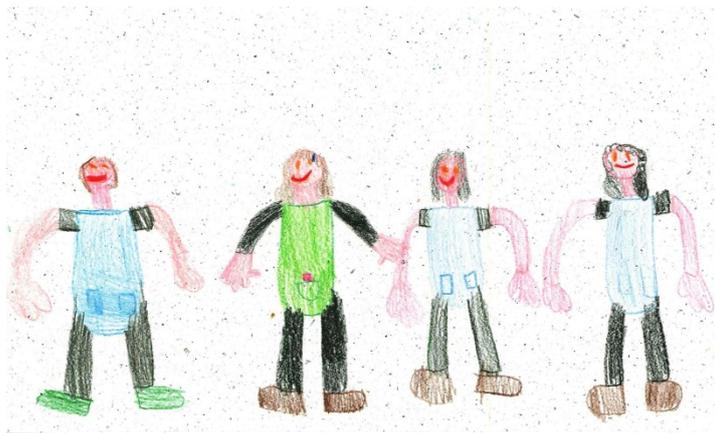


Figura 1: Adélia, 5 anos de idade, há 2 anos com a educadora.

Convém relevar que doze (12) crianças estão situadas, quanto à representação gráfica da figura humana, entre o período sensório-motor e o pré-operatório dado que a representam em forma de “girino” (Gardner, 1980; Kindler, 1995) como se pode ver na figura seguinte.



Figura 2: Luís, 5 anos, há cinco anos com educadora.

Enquanto desenhava o Luís explicou com detalhe o que é que a educadora estava a fazer:

Ela cuida dos meninos. Não deixa que os meninos façam diabruras. Fica muito tempo na sala. (Luís, 5 anos, 21 de Outubro).

Da análise dos desenhos das crianças sobre a sua educadora consideramos as seguintes categorias emergentes: “a educadora”, “papel da educadora” e “as emoções da educadora”. Na primeira, foi-nos possível identificar as subcategorias relativas às propriedades formais dos desenhos: “figura humana”, “cor”, “repetição”, “vestuário” e “adereços”. Na segunda, encontrámos as subcategorias:

“a acção”, “tipo de acção”, “o espaço” e “o local”. Por fim, na terceira categoria identificamos a subcategoria “expressões e emoções”.

Na análise do discurso das crianças foi possível identificar a categoria “elementos identitários” onde se distinguem as subcategorias, a saber: “o nome”, “o corpo”, “adereços e vestuário”. Desta análise emergiu ainda a categoria relacionada com a acção da educadora que designamos como “ papel da educadora” na qual identificámos as subcategorias: “interacção da educadora com outros” e “acção da educadora”. As crianças fizeram também referência ao elemento gráfico “casa” (Figura 3) associado à representação da educadora, às letras do nome escrito da mesma (Figura 4) bem como aos outros elementos da equipa da sala (Figura 1).



Figura 3: Alda, 5 anos, há dois anos com a educadora

Olhando os desenhos em pormenor

Todas as crianças sem excepção (N=19) representaram a sua educadora. Dessas, uma (1) representou a figura humana completa com pormenores físicos diferenciadores, seis (6) representaram-na desenhando a figura humana completa, ou seja, com cabeça, tronco e membros mas sem propriedades claramente diferenciadoras. Os restantes doze (12) representaram-na de forma incompleta, ou seja, sem esquema base consistente.

A grande maioria das crianças (18) utilizaram cores diferenciadas independentemente da relação com o nível de representação da figura da educadora. Apenas uma (1), a Adélia (Figura 1), coloriu o desenho de forma realista.

Quanto ao posicionamento da educadora no que diz respeito aos referentes de espaço, cinco (5) crianças representaram-no claramente, utilizando para tal rebatimentos, linha de terra e do horizonte.

A repetição gráfica de esquemas está presente nas figuras humanas dos desenhos analisados de duas formas: repetição parcial do grafismo (4) e repetição pormenorizada do grafismo (1). Sem repetição do grafismo existem catorze (14) desenhos sendo que quatro (4) não fazem a repetição do esquema da figura humana, mas esta está representada de forma completa (cabeça, tronco e membros). Os restantes dez (10), sem repetição, têm a figura humana desenhada de forma incompleta.

Relativamente à categoria da representação gráfica do “vestuário”, catorze (14) crianças representaram a bata. Destas, treze (13) fizeram-no de forma pré-conceptual, ou seja, como pensam que é e não como o vêem, e apenas uma (1) o desenhou de forma clara e inequívoca.

Algumas crianças (5) desenharam a educadora com alguns pormenores gráficos identitários que designamos como “adereços”.

Quanto ao “papel da educadora” relativamente à subcategoria “acção”, nove (9) desenharam a educadora a fazer alguma coisa, as restantes dez (10) desenharam-na sem referência clara à acção. De igual modo não referiram verbalmente qualquer acção. Destas nove (9), três (3) representam-na a brincar com as crianças, duas (2) a trabalhar em equipa (com as ajudantes), e as restantes a “escrever”, “ser feliz”, “tomar conta das crianças à porta”, “receber coisas”.

A acção da educadora tem referência ao espaço onde decorreu em catorze (14) desenhos. Destes, quatro (4) colocam a educadora no espaço exterior e os restantes dez (10) no espaço interior (sala). Os restantes não fazem qualquer referência gráfica ao mesmo.

No que concerne às expressões da educadora foi possível identificar claramente no desenho de seis (6) crianças o “sorriso” (Figura 4).

Olha o “A” de Carlota. Está a escrever as coisas. Vou pintar a bata. [É essa a cor?] ...Pois não, mas é esta que eu tenho, e vou pintar ...a Carlota ser feliz” (Carla, 5 anos, 21 de Outubro)



Figura 4: Carlota, 4 anos, há um ano com a educadora.

Nos restantes treze (13) desenhos a educadora foi representada sem sorriso evidente.

Distinguimos dois grupos de tipos de representações gráficas da educadora. Um mais completo e um mais simplificado. Para uma melhor compreensão analisamos de seguida dois desenhos, um de cada grupo.

Pertence ao primeiro grupo o desenho da Adélia (Figura 1). Tem 5 anos e está há dois anos com a educadora. É filha de estrangeiros, emigrantes na região. Pelo que nos foi possível observar e pelo que nos foi dito pela educadora, esta criança é muito calma, comunicativa e, de maneira geral, mostra-se muito interessada pelas actividades realizadas na sala, fazendo-as com manifesto empenhamento. “Fez o desenho sem grandes comentários, concentrada no que estava a fazer e de vez em quando olhava para a educadora, como se estivesse a observar aquilo que ia desenhar” (nota de campo, 20 de Outubro). Apenas se pronunciou sobre o desenho quando lhe perguntávamos directamente alguma coisa. Por exemplo, ao lhe questionarmos o objecto colorido que emergia do bolso da educadora desenhada, respondeu: “É o telemóvel dela. Eu vi que era cor-de-rosa”. Todavia, observámos que a educadora não o trazia no bolso nesse dia.

A figura humana é representada pela Adélia com grande pormenor (cabeça, tronco e membros). Representa igualmente pormenores identificativos da educadora como o telemóvel e o gancho no seu cabelo que, segundo nos disse a educadora, costuma usar sempre no cabelo. As cores utilizadas são correspondentes à realidade (a cor da bata). Quando lhe perguntamos sobre a cor das mangas da blusa da educadora, disse que eram brancas, pese embora tenha utilizado a cor preta. Pensamos que, para ela, a cor branca seria ausência de

representação e então utilizou a cor preta que provavelmente no seu entender seria a mais adequada para essa representação. Coloca as figuras sobre uma linha de terra posicionadas frontalmente. Repete o esquema completo da figura humana nas quatro pessoas representadas. Não destaca a educadora das três ajudantes, ou seja, representa-a com a equipa da sala. O vestuário está representado com pormenores, próximo da realidade. É ainda representada, ao nível da expressão, com um sorriso, tal como as outras três ajudantes.

Isto é o telemóvel da Carlota, eu vi que é cor-de-rosa (...) são as prisões do cabelo. Esta é a Tucha, esta é a Luísa. Agora vou fazer a Sónia. Aqui é a Sónia [auxiliares da sala]. Isto é a manga [esclarece apontando para as mangas]. (Adéla. 5 anos, 20 de Outubro).

O segundo desenho, representativo dos desenhos mais simples, é do Telmo. Tem com 5 anos, e é também o segundo ano que está com a educadora. A educadora referiu que esta criança gosta muito de brincar com carros. Desenhar não é das actividades que mais lhe interesse sendo necessário cativá-lo para tal. O Telmo representa a figura humana com todas as partes do corpo, mas esta é representada numa forma única onde é encaixada a cabeça, dela saem os membros superiores e inferiores sem mãos ou pés definidos (Figura 5).



Figura 5: Desenho do Telmo, cinco anos. Este é o segundo ano que está com a educadora.

Na figura anterior as cores utilizadas são aleatórias, o vestuário é representado independentemente de como o Telmo vê ou sabe que é. Não representa claramente elementos identitários específicos da educadora. A acção é

representada e em simultâneo o Telmo verbaliza-a de modo a que seja perceptível para o adulto que está a observar o seu desenho:

Olha, ela tem uma garganta, um rabo e o sangue no corpo (...) está a receber um barco da São [diminutivo de uma das investigadoras]. A Carlota está dentro de casa. (Telmo, 5 anos, 20 de Outubro).

Análise e conclusões

A partir dos resultados obtidos podemos perceber que todas as crianças fazem a representação gráfica da sua educadora. Todavia nessa representação nem todas estão ao mesmo nível no desenvolvimento gráfico, situando-se, segundo a classificação de Luquet (1979), entre o realismo fortuito, o realismo falhado e apenas uma (1) criança no realismo intelectual.

Os dois níveis etários que compõem o grupo, ou seja, 4 e 5 anos têm crianças situadas em níveis de desenvolvimento do grafismo infantil inferiores ao que está estipulado como sendo espectável. Mas é igualmente verdade que uma das crianças com cinco anos de idade encontra-se claramente, segundo Luquet (1979), no realismo intelectual, ou seja, na fase mais avançada da evolução do grafismo infantil.

Confirma-se, assim, a tese de Gardner (1991) de que nem sempre o estágio operacional do desenvolvimento intelectual da criança corresponde ao nível de desenvolvimento do desenho infantil.

O factor tempo de permanência das crianças com a educadora não corresponde a uma mais completa representação gráfica. Constatamos que o facto das crianças estarem há mais tempo com a educadora não corresponde a uma sua representação mais completa, pelo contrário, neste estudo, a criança que está em contacto com a educadora há cinco anos, encontra-se quanto à representação gráfica da figura humana no primeiro nível, ou seja a figura humana como girino (Figura 2 Luís, cinco anos). Por outro lado a Adélia representa educadora no nível mais avançado da representação da figura humana segundo o desenvolvimento do grafismo infantil.

Assim, nos desenhos analisados, não nos parece serem os anos de permanência com a educadora, logo de interacção com esta, que influenciam a representação gráfica e o respectivo nível na evolução do desenho infantil.

Com efeito, muita da investigação que se tem vindo a realizar, nomeadamente no âmbito da expressão e comunicação, tem mostrado o quão importante é a

educação das crianças pequenas e das competências que estas possuem, ou seja, os estudos indicam que as crianças têm capacidades que podem ser potencializadas quando inseridas em contextos de educação de elevada qualidade e deste modo poderá ter consequências no presente e futuro das crianças (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008).

O nível mais avançado da evolução do desenho infantil está representado, no nosso estudo, quer em crianças com cinco anos quer nas de quatro anos. Todavia, apenas na Adélia, de cinco anos, este facto seja inequívoco. Trata-se do nível denominado por Luquet (1979) de realismo intelectual em que a criança representa a educadora com pormenores realistas num conjunto coerente de elementos constituintes da figura desenhada mesmo os invisíveis, mas que a criança sabe que existem ou que associa à figura desenhada. Segundo a educadora esta criança ser proveniente de um ambiente familiar estimulante e além disso a criança demonstra no jardim-de-infância interesse e satisfação quando realiza desenhos.

Constatámos também que, tal como a literatura afirma, os adereços e vestuário coloridos que de algum modo chamam a atenção da criança e esta sabe que fazem parte da pessoa desenhada, reforçam a representação da identidade dessa pessoa. No caso da educadora desenhada neste estudo, as crianças desenharam-na destacando a cor da bata, que era verde-alface, ou seja, uma cor “viva”, o relógio, igualmente colorido, o telemóvel e o logótipo do infantário na bata. A Manuela (4 anos) desenhou a educadora com quatro braços para “ pôr mais relógios”, disse ela (Figura 6), pensamos nós como elementos identitários da educadora. Com efeito, a educadora confirmou que os relógios que usa são muito coloridos.



Figura 6: Desenho da Manuela, 4 anos de idade, há um ano com a educadora.

De entre os desenhos realizados pelas crianças distinguimos claramente dois grupos. Um com desenhos da educadora com pormenores mais individualizados e mais próximos da realidade enquanto o outro representa de forma indiferenciada uma pessoa que neste caso eles identificam como sendo a educadora. Dito de outro modo, o primeiro grupo deixou de representar a educadora como uma figura humana qualquer para passar a representar uma pessoa individualizada com formas, tamanho, cor e adereços específicos enquanto o segundo grupo ainda se mantém na representação da forma geral da figura da educadora. É importante referir que segundo Gardner (1980) uma das razões porque a criança desenha mais os aspectos gerais do objecto do que os específicos deve-se em parte à limitação das suas capacidades para representar, ou seja, falta-lhe a capacidade para desenhar pormenores detalhados. Podemos então dizer que o contexto será mais determinante na evolução da representação gráfica do que propriamente os níveis de conhecimento correspondentes às idades, uma vez que, neste grupo, existe discrepância entre as características de algumas crianças, nomeadamente, a idade e os anos de frequência na sala com a educadora e os desenhos que são capazes de fazer sobre a mesma.

Na nossa opinião as oportunidades criadas de expressão e comunicação através do desenho deveriam cativar mais as crianças que habitualmente não demonstram interesse imediato por esta actividade uma vez que defendemos que o desenho é um meio privilegiado de registo e comunicação do mundo das

crianças. Acresce referir que é um artefacto importante a ser estudado para, cruzando com outros dados, conhecer o mundo cultural e natural das crianças.

A este propósito Darras (1998) refere que o desenho infantil representa não apenas conceitos mentais formais dos objectos mas também conceitos mentais de base ética, psicológica e afectiva e, nesse sentido, reflexo do contexto cultural onde a criança está inserida.

Referências Bibliográficas

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Darras, B. (1998). L'image, une vue de l'esprit: Étude comparée de la pensée figurative et de la pensée visuelle. *Recherches en communication*, nº 9, 76-100.

Duarte, M.(2008). Sobre o desenho infantil e o nível cognitivo de base.

Fino, C. N. (2003). "FAQs, etnografia e observação participante". In SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação. 3. pp. 107 – 117. <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>.

Fino, C. N. (2008). "A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais". In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) *Educação e Cultura*. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 43-53. <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>.

Kindler, A. (1995). Significance of adult input in early childhood artistic development. In Christine M. Thompson (ed.), *The visual arts and childhood learning*. Reston, VA: The National Art Ed.

Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles: The significance of children's drawings*.

United States of America: Basic Books.

Graue, M. & Walsh, J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Gulbenkian.

Luquet, G. (1979). *O desenho infantil*. Porto. Livraria Civilização.

Moussouri, T. (2004). Including Kinds in Evaluation, VSG conference & AGM, V&A, 24/01/04

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto editora.

Oliveira-Formosinho, J. e Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças*. (pp.55-73).

Saramago, S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 35, pp. 9-29.

Sabirón, F. (2006). El proceso de investigación etnográfica. In F. Sabirón (Ed.), *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales* (pp. 247-285). Zaragoza: Mira Editores.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso, Planejamento e Métodos* (3ª Edição ed.). São Paulo: Bookman.