

As estratégias antropológicas de investigação como meio para relativizar os etnocentrismos do investigador

Telmo Humberto Caria¹

Introdução

O presente texto mantém o formato para que inicialmente foi elaborado: resposta a questões colocadas para debate num colóquio temático sobre as contribuições da Antropologia para a investigação em educação matemática. O texto de resposta que foi inicialmente elaborado, sofreu alterações tendo em vista responder directamente a perguntas que foram colocadas pelo público presente, após as intervenções da mesa.

1- Como cheguei à educação em matemática?

A minha investigação em Antropologia tem como problemática central as modalidades de uso do conhecimento e a (des)articulação dos seus tipos mais comuns, na actividade das profissões de trabalho predominantemente intelectual: os conhecimentos experienciais e teóricos, analisados em contexto de local de trabalho. No caso do grupo profissional que estudei — professores do 2^a ciclo, analisados através de uma metodologia etnográfica de observação participante durante dois anos lectivos (Caria, 1997a)² — o seu trabalho está codificado pela instituição escolar, tendo o uso do conhecimento se especializado em espaços e tempos do quotidiano. Uma dessas especializações é a aula e outra é a matemática, ao lado desta existem espaços e tempos mais colectivos, mais informais e, eventualmente, mais virados para o exterior: por exemplo, sala dos professores ou as actividades extra-curriculares. Assim, para dar conta daquelas duas especializações (aula e disciplina) do trabalho dos professores, abordei os professores de matemática do 2^o ciclo através do conceito de *cultura curricular*, isto é, tomei como objecto de análise o modo como os

¹Sociólogo, Departamento de Economia e Sociologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (e-mail: tcaria@utad.pt).

²Todas as referências, neste texto, sobre o meu trabalho de investigação são relativas a esta obra.

professores seleccionam e organizam o conhecimento matemático e o contextualizam numa sala de aula, e como tomam esse trabalho como objecto de relato e reflexão. (Cf. Caria, 1997b). Deste modo, a contribuição que poderei dar para este debate sobre a educação em matemática está limitado pelo facto deste tema ser uma dimensão de um problema teórico mais geral e não, em si próprio, um fim da minha investigação.

2- Analisar o grupo ou os grupos num local?

Não há grupos fechados sobre si próprios. As sociedades de pequena escala estão hoje em vias de extinção. As fronteiras empíricas do interior e do exterior de um grupo não existem enquanto tal, dependem de uma operação de selecção e abstracção da realidade que a investigação realiza (cf. Sedas-Nunes, 1977; Almeida e Madureira-Pinto, 1987). Como é que operamos essa selecção? Circunstantialmente e ao acaso guiados pelo nosso "bom senso" e pelo nosso etnocentrismo pedagógico ou guiados por problemas teóricos? Nada garante que seja o que está mais próximo dos professores e que mais frequentemente interage com eles — como o bom senso nos diria enfatizando o papel dos alunos — que mais os influencia. Se assim não é, será bom que não queiramos à força (por julgarmos, etnocentricamente, que assim é que estaria bem) que o grupo seja mais do que aquilo que é. Se assim fizermos podemos estar a utilizar, sem termos consciência do facto, um modelo ideal de acção social, organizado em torno de axiomas teórico/ideológicos, que se podem tornar irrelevantes, do ponto de vista teórico, como instrumentos de análise (cf. Santos-Silva, 1987; Tadeu-Silva, 1997), se no local esse mesmo modelo não tem actores sociais que, de modo implícito ou explícito no relato sobre a acção, utilizem tais axiomas como princípios estruturantes da sua acção quotidiana (cf. Giddens, 1989; 1992).

Em conclusão, os grupos não são fechados mas têm um quotidiano em que manipulam a existência de um "nós" e de um "eles". A fronteira do exterior e do interior é definida segundo as categorias de linguagem e através dos operadores lógicos em uso pelos actores sociais. Estas categorias e operadores são em grande parte heterogéneos mas têm que ter alguma consensualidade, um denominador comum, sob pena de se estar perante vários grupos ou perante a não existência de um grupo social. A consensualidade de um grupo supõe normas implícitas, saberes tácitos, princípios estruturantes da acção sobre os quais não se pergunta mas que

reproduz e explicita normativamente entre os mais novos para se actualizar face à história das instituições e da sociedade que os novos transportam em si — a conjuntura (cf. Iturra, 1988). Esta conjunturalidade leva à necessidade de continuamente o grupo definir e redefinir o que é exterior e de se pôr de acordo sobre o sentido do que acontece, e que é, aparentemente, novo.

No meu trabalho de investigação antropológica, os alunos fazem parte do exterior do grupo, assim como todos os agentes que participam nos jogos de poder em torno da política educativa. Apenas me interessou os alunos e o Ministério — com o seu aparelho administrativo e com os instrumentos legais de política — na medida em que eles eram tomados pelo grupo local de professores como objecto das redefinições do "nós" e do "eles". Não encontramos professores exteriores ao grupo, embora hajam marginais. No entanto, admitimos como razoável aquela hipótese, pois o que decide, como referimos atrás, da pertença ao grupo não é a designação funcional/institucional (no caso, "professor") mas sim a participação desigual (posição hierárquica) na (re)definição de um "nós".

Mas o facto de falarmos de um local de interacções quotidianas e continuadas entre pessoas, não quer dizer que o grupo apenas exista localmente (localismo). O exterior, relativamente ao qual o grupo social se define, pode conter dimensão espaço-temporais variadas. Por exemplo, na minha investigação verifiquei que a relação de exterioridade relativamente aos alunos não era equivalente à exterioridade do Ministério; no entanto, era equivalente, para o grupo, a exterioridade dos serviços centrais e a dos serviços desconcentrados (Direcções Regionais). Inversamente, os professores de outras escolas da mesma cidade eram vistos como parte do grupo.

A questão da existência ou não de localismo na cultura de um grupo enquadra-se directamente na problemática teórica do meu trabalho de investigação. Assim, interessava-me saber a que escala os professores se definiam como grupo? Ao nível do momento, da circunstância, do sentido interactivo, do perceptivo e do imediato? Manifestavam a sua incapacidade para entender o exterior, apesar de simbolicamente e interactivamente o codificarem? Neste caso, circunscreviam o uso do conhecimento ao local e à experiência individual e colectiva, excluindo a teoria como instrumento reflexivo. Se, pelo contrário, procuravam dominar simbolicamente o exterior,

relacionando o local com o seu envolvimento, e construindo interpretações e explicações sobre o acontecido, que evidenciavam estruturações e margem de liberdade para a sua acção individual e colectiva, então usavam a teoria junto à experiência, ainda que também em modalidades variadas de uso: identificámos e analisámos os usos crítico-dicotómico, teórico-pragmático, teórico-identitário e técnico-normativo da teoria.

Em síntese, há uma selecção e uma construção do objecto-grupo da investigação: o interior do grupo tal como este o define (o contexto) e o interior do investigador, tal como este define o seu objecto teórico de estudo. A grande virtualidade do trabalho antropológico é estes dois interiores, construídos, conseguirem comunicar, submetendo-se primeiro o investigador às categorias de linguagem e saberes do grupo, para depois poder identificar o contexto do seu objecto teórico, encontrando saberes operatórios que permitem articular os conceitos mais abstractos da teoria que utiliza, com os saberes dos autóctenes (Caria, 1997c).

3- Como generalizar a partir de um caso?

Generaliza-se porque conseguimos encontrar no singular, na vida quotidiana de um grupo, o que é geral a outros: um problema teórico. No caso do meu trabalho de investigação com professores, o uso do conhecimento em contexto de trabalho. Generaliza-se porque construímos saberes operatórios e metodológicos que permitem pensar o contexto à luz de problemas gerais e vice-versa, articulando os dois interiores construídos que atrás falávamos.

Numa primeira versão, caso a estratégia de investigação se mostre incapaz de conseguir aquelas generalizações, acabamos por refugiar-nos numa multiplicação e ampliação de observação de factos e interacções no grupo, dando-se na prática uma definição de antropologia que a reduz a uma visão monográfica e empiricista da ciência social, eventualmente cheia de exotismos do ponto de vista do analista. O reverso deste modo de proceder, também ele, numa segunda versão, incapaz de generalizar, é desenvolver uma investigação cheia de cumplicidades e implicações com sectores do grupo, que mais se identificaram com o trabalho do investigador, mas que se mostra insuficiente para entender a singularidade e estruturação do grupo, na sua globalidade. Dito noutros termos, esta última abordagem mostra-se incapaz de permitir ao investigador generalizar porque não permite a

relativização do seu etnocentrismo de cidadão, facto que o impede de se ligar a outros sectores do grupo menos afins, ainda que a sua análise final possa potencialmente ser generalizável, por estar teórico e ideologicamente bem fundamentada.

4- Uso da antropologia na educação?

A antropologia tem o grande qualidade de evitar que nós, investigadores, construamos categorias de explicação e interpretação divorciadas das do grupo em análise, ou, pior ainda, categorias de interpretação que decorrem directamente do nosso etnocentrismo de cidadão-docente e cientista, que julga tudo saber e não questiona as suas certezas ainda que cientificamente bem fundamentadas. No trabalho antropológico convocamo-nos a relativizar a nossa cultura para conseguir comunicar espontaneamente e compreender a racionalidade daqueles que, num primeiro momento, percebemos que têm outra linguagem para falar dos mesmos factos e que, por isso, inicialmente, ajuizamos negativamente por reconhecemos como diferentes. (Caria, 1995)

5- Relação entre professores e investigadores?

Os investigadores para conseguirem trabalhar com professores, especialmente com aqueles que discordam das orientações pedagógico/ideológicas dos investigadores, têm que ser humildes e modestos no uso do seu conhecimento, sob pena de não conseguirem entender as boas razões e a lógica cultural diversa da sua. A falta de modéstia no uso do conhecimento científico acarreta, junto dos professores, a evidenciação de um poder simbólico e cultural desigual que tem como consequência, o silêncio e a auto-censura sobre aquilo que se entende que o investigador não gostará de ver ou ouvir. Mesmo quando a modéstia existe e quando a relação se informaliza de tal modo que o investigador sente-se parte da vida do grupo, importa ter claro que, no papel de analista, o investigador é sempre um estranho e que por isso não sabe o como da acção porque o seu propósito é a explicação da mesma.

A possibilidade de ligar o porquê ao como não está no facto do investigador deixar de ser analista, mas antes na possibilidade e esforço para conseguir traduzir os problemas práticos em problemas teóricos e vice-versa, para assim permitir desenvolver a reflexibilidade dos actores sociais que vão utilizar o conhecimento produzido, desenvolvendo um senso comum mais

esclarecido e menos etnocêntrico (Cf. Santos, 1989). Esta intenção só pode ser conseguida se se relativizar, como já atrás dissemos, o etnocentrismo científico e se se certificar do realismo dos modelos ideológicos que orientam o investigador como cidadão. Em alternativa, se se acreditar que se pode apagar completamente as diferenças de papéis e estatutos, como geralmente a investigação-acção concebe, poderemos apenas estar a iludir-nos, crendo que as desigualdades simbólicas e culturais desapareceram e que a a cultura do grupo será aquela que um sector particuklar nos comunica porque mais facilmente e informalmente interage connosco.

O propósito do investigador de não abandonar o seu papel de analista, centrado na explicação das acções sociais, não está no facto de ele não se querer implicar ou influenciar o objecto. No caso da minha investigação com professores identifiquei as modalidades e as acções que desenvolvemos de implicação e influência sobre o grupo. O que se pretende é guardar a suficiente distância analítica de modo a permitir-nos influenciar de vários modos o objecto, agindo de modo diferenciado conforme as pessoas e os seus diferentes interesses e expectativas (estruturação social do grupo), relativamente à presença do investigador no terreno. Deste modo, julgamos que o investigador estará em melhores condições de ter vários olhares dos autócnenes sobre a mesma realidade, de conhecer a sua heterogeneidade e de identificar o trabalho quotidiano de auto-estruturação do grupo social face à conjuntura.

6- Como conseguir assegurar que a investigação realizada é relevante para a actividade dos professores?

A resposta é conclusiva relativamente ao que dissemos anteriormente. Para garantir a relevância há que ter como objectivo que os problemas práticos possam ser traduzidos em problemas teóricos e vice-versa. Os meios ou caminho para o conseguir estarão no facto de relativizarmos os nossos etnocentrismos, tal como atrás tentámos mostrar, incluindo aquele que resulta do fechamento de cada disciplina científica sobre si própria, negando a possibilidade de interdisciplinaridade. Dêmos um exemplo concreto, retirado do mesmo trabalho de investigação.

No meu trabalho de investigação com professores de matemática verifiquei que existia uma categoria de linguagem usada pelo grupo que descrevia um

tipo particular de alunos: "os_alunos espertos". Direi pelas descrições feitas que são alunos que vêm valorizada a "sua matemática intuitiva" em contexto escolar, sem que isso se traduza em sucesso escolar acrescido. Algumas perguntas de carácter analítico podem ser colocadas: porque, e em que condições, presentes e passadas, é que conseguem exprimir essa sua matemática apesar da organização escolar dessa disciplina? Porque é que exprimindo-a, continuamente de modo oral, não conseguem ter êxito na sua transposição para o escrito? Que tipos de obstáculos a escola lhes colocou, e lhes coloca diariamente, para que não consigam formalizar o seu pensamento em representações matemáticas, apesar de, aparentemente, o terem, e ele ser reconhecido escolarmente numa modalidade menos legítima? Porque é que sendo estes alunos valorizados escolarmente pelo uso de uma matemática não escolar, isso não se traduz automaticamente em conhecimento matemático legítimo?

Não pretendo aqui contribuir para a resposta a estas questões. O que me interessa enfatizar é que todas elas transformam um problema prático, definido nos termos dos actores que agem, numa problemática teórica com interesse actual. Será que, quando se escolhem objectos de estudo científico esta articulação é concebida? Por outro lado, as questões colocam implicitamente problemas de formação de professores, na minha humilde e pouco especializada opinião nesta área, a saber: (1) conhecer que há uma matemática vivida, exterior e preexistente à escola, como provou a etnomatemática; (2) explicar porque é que esta matemática do quotidiano pode ser ou não valorizada escolarmente, como tem mostrado a sociologia da educação para o conhecimento escolar em geral. Mas existe ainda um problema acrescido que é central para qualquer professor formado em educação matemática, a saber: conhecer e explicar a separação entre a matemática da vida e a escolar não é suficiente para que se saiba eficazmente operar e articular estes dois mundos na prática pedagógica. Deste ponto de vista, interessará saber até que ponto os formadores universitários de professores articulam (inclusivé nas suas práticas de docentes) problemas práticos da experiência pedagógica com problemas teóricos, permitindo por esta via, fazer reconhecer a legitimidade social da investigação teórica-empírica e a utilidade da reflexão profissional num registo teórico, como condição necessária para colectivizar saberes, independentemente das pessoas e dos locais.

Colocada a questão nestes termos, quase que arriscaríamos dizer, com o risco de parecermos ignorantes ou simplificadores, que o problema pedagógico central, da matemática e de toda a escolaridade, incluindo o da formação de professores, é o da passagem do pensamento conjunturalmente definido e do conhecimento construído em contexto para um pensamento que se serve de uma linguagem de representação e formalização com valor generalista, sem que esta passagem se transforme num divórcio sobre a capacidade de pensar a acção em contexto (Iturra: 1990a; 1990b).

Num recente artigo que publiquei em parceria com uma colega que investiga em psicolinguística cognitiva (Vale e Caria, 1997), sobre o tema da aquisição da leitura no início da escolaridade, afirmámos que o entendimento da passagem entre as duas formas sociais de pensamento (teórico e implícito) estaria no desenvolvimento, associado, da investigação de orientação metacognitiva de carácter desenvolvimentista (Karmiloff-Smith, 1995) com a investigação de orientação etnometodológica. Julgamos que por esta via poder-se-á pensar as formas gerais, sócio-cognitivas, de organização de conhecimentos específicos (para um nível de escolaridade e uma unidade didáctica particular), em associação com as formas sócio-culturais de uso significativo dos saberes. Deste modo, pensamos que se estará em melhores condições para entender que passos intermédios dar para facilitar a passagem do conhecimento implícito e em acção ao conhecimento teórico e explícito.

Referências

ALMEIDA, João F. e MADUREIRA-PINTO, José, 1987: «Da teoria à investigação empírica - problemas metodológicos gerais». In: J. Madureira-Pinto e Augusto Silva (orgs), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Afrontamento, pp. 55-78.

CARIA, Telmo H., 1995 «Prática e aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico numa escola básica 2.3.», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº41, pp.35-62.

CARIA, Telmo H., 1997a, *O uso do conhecimento em contexto de trabalho — um estudo etno-sociológico sobre a cultura dos professores na conjuntura da*

reforma educativa. Vila Real, UTAD [Tese de doutoramento em Sociologia da Educação, versão policopiada].

CARIA, Telmo H., 1997b, «As culturas curriculares dos professores de matemática — uma contribuição etno-sociológica no quadro do 2º ciclo do ensino básico», *Educação, Sociedade & Culturas*, nº7, pp.55-74.

CARIA, Telmo H., 1997c, «Leitura sociológica de uma experiência de investigação etnográfica», *Sociologia — problemas e práticas*, nº25, pp.125-138.

GIDDENS, Anthony, 1989: *A constituição da sociedade*. São Paulo, Martins Fontes.

GIDDENS, Anthony, 1992: *As consequências da modernização*. Oeiras, Celta.

ITURRA, Raúl, 1988: *A construção conjuntural do grupo doméstico*», *Sociologia — problemas e práticas*, nº 5, pp. 61-78.

ITURRA, Raúl, 1990a: *Fugirás à Escola para trabalhar a terra*. Lisboa, Escher.

ITURRA, Raúl, 1990b: *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa, Escher.

KARMILOFF-SMITH, Annette, 1995: *Beyond modularity. — A development perspective on cognitive science*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.

SANTOS, Boaventura S., 1989: *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*. Porto, Afrontamento.

SANTOS-SILVA, 1987: «A ruptura com o senso comum». In: José Madureira-Pinto e Augusto S. Silva (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Afrontamento, pp.29-53.

SEDAS-NUNES, António, 1977: *Sobre o problema do conhecimento nas Ciências Sociais*. Lisboa, Gabinete de Investigação Social (GIS).

TADEU-SILVA, Tomaz, 1997: "Historicismo radical ou conformismo baseado em princípios", *Educação, Sociedade & Culturas*, nº8, pp.190-197. Recensão crítica do livro de Ian Junter, *Rethinking the scholl: subjectivy, bureaucracy, criticism*. Londres, Allen e Unwin, 1994.

VALE, Ana Paula e CARIA, Telmo H., 1997, «O uso racionalizado da cultura: o caso da relação entre a consciência metafonológica e a aquisição da leitura», *Educação, Sociedade & Culturas*, nº8, pp.45-72.