

## **A ESTRATÉGIA ETNOGRÁFICA DE INVESTIGAÇÃO (SUBCAPÍTULO I/3)**

No subcapítulo anterior, tivemos oportunidade de clarificar qual o entendimento que temos do que é a *etnografia*. Cabe agora elucidar, mais em detalhe, o modo como actuámos para conseguir que tal entendimento se concretizasse ou, dito de um modo mais próximo da cronologia dos acontecimentos, como é que o nosso trabalho de campo se foi desenvolvendo de modo a permitir-nos ter o entendimento da etnografia que atrás explicitámos.

Iniciámos o trabalho etnográfico sem qualquer experiência ou formação anterior sobre o modo como concretizá-lo no terreno, tendo-nos apoiado apenas em orientações gerais, de manuais, sobre as metodologias intensivas e os estudos de casos e apoiado em transposições de outras experiências e metodologias de investigação. A pouco e pouco, a experiência de campo colocou-nos dúvidas e interrogações que só puderam ser resolvidas pelo recurso a uma auto-reflexão sob a formação sociológica anterior ou pelo conselho do orientador; recursos que nos permitiram, em meados do segundo ano de trabalho de campo, escrever um texto sobre a metodologia que desenvolvemos, escrito que veio a ser depois publicado<sup>64</sup>. Posteriormente a esta publicação houve um maior aprofundamento da reflexão metodológica, pelo recurso a bibliografia mais específica sobre a temática, que nos fez colocar novas dúvidas, permitindo-nos fazer uma releitura global sobre o trabalho de campo em concreto desenvolvido. Esta releitura é agora concluída com este subcapítulo.

### **Uma estratégia prática reflectida**

Na reflexão que se segue, pretendemos mostrar que a estratégia de investigação começou por ter uma pobre orientação teórica e portanto um fraco grau de auto-consciência sobre as acções desenvolvidas, envolvendo uma capacidade limitada em antecipar os acontecimentos<sup>65</sup>. A metodologia começou por ser, portanto, uma certa amálgama de procedimentos técnicos e saberes operatórios, ditados p transitoriamente pelas convenções metodológicas e pelas experiências profissionais anteriores. Esta

---

<sup>64</sup> Cf. Caria, 1995d.

<sup>65</sup> Esta mesma perspectiva leva Goetz e Lecompte (1988:108-109) a frisar a necessidade de começar por fazer uma "mapeação" do local antes de formular o "desenho estratégico" da investigação.

amalgama a pouco e pouco foi ganhando coerência, adaptabilidade e correcção, face aos objectivos da investigação.

O processo começou por ter finalidades distantes e fracamente operacionalizadas e portanto reguladas essencialmente por uma *estratégia prática*<sup>66</sup> do fazer. Esta, progressivamente, foi explicitada e reconstruída — e não substituída, porque existiam marcas do trabalho inicial que, mesmo que quiséssemos, não podiam ser apagadas da memória colectiva do grupo em estudo — de modo a melhor ir ao encontro das dimensões da realidade que mais nos interessavam, ao longo do tempo de permanência na escola. Posteriormente, no final, essa estratégia foi repensada de modo mais abstracto e formal, através da selecção e redução da acção, que a escrita realiza, e aí encontrou a sua lógica e coerência.

Sendo assim, o conceito de *estratégia etnográfica* pretende dar conta de um processo de construção do conhecimento que partiu de uma orientação generalista e finalista e de uma acção quotidiana, significativamente, distantes uma da outra. No começo, tratava-se, respectivamente, de construir um conhecimento que servisse a reflexão teórico-profissional dos actores estudados e estar na escola para perceber a cultura dos professores tendo dela, no início, uma definição eminentemente empírica, sem que as ligações entre estas duas componentes estivessem pré-estabelecidas. O trabalho de campo permitiu preencher, contraditoriamente, a distância que separava estas duas componentes, pois operacionalizou as orientações generalistas e especificou as acções, de modo a poder inventar a rede de ligações entre as duas (entre as intencionalidades e o quotidiano)<sup>67</sup> e construir o objecto teórico da investigação, isto é, ligar o geral ao particular e vice-versa.

## **O trabalho exploratório inicial**

Começámos a pensar nesta investigação a partir de 1989, quando reflectimos mais aprofundadamente sobre o nosso trabalho de formação de professores<sup>68</sup>. Na sequência desta reflexão de carácter profissional, em Julho de 1991, elaborámos por escrito os primeiros contornos deste trabalho, ainda sem pensar nas questões metodológicas. Mais

---

<sup>66</sup> Sobre este conceito, cf Bourdieu, 1987e.

<sup>67</sup> Peter Woods (1987:49) ao expressar esta mesma ideia, qualifica a etnografia não como um método (conjunto de técnicas) mas antes como um "estilo de investigação", dado as componentes implícitas e vivenciais de que se "alimenta" e procura objectivar.

<sup>68</sup> As ideias mais substantivas que informaram esta reflexão profissional serão objecto de análise no capítulo II.

tarde, em Dezembro de 91 e Maio de 92, aprofundámos e enriquecemos a nossa temática, inserindo-a na problemática da profissionalidade docente<sup>69</sup>.

Num destes escritos preparatórios concebíamos o nosso objecto de estudo através da formulação da seguinte pergunta: "como é que os professores aprendem a profissão?" Na resposta a esta pergunta esperávamos poder escarpelizar e recensear os meios escritos ou inter-pessoais, formais e informais, que tinham sido preponderantes nos percursos profissionais dos professores e o modo como cada um desses meios se articulou no conjunto da aprendizagem. Noutro dos escritos afirmávamos que procurávamos saber qual a articulação e gestão que os professores faziam, ao longo da sua carreira profissional, entre várias fontes de saber: o saber da teoria e dos livros; o saber (oral) da experiência de antigo aluno e dos colegas mais velhos; o saber (administrativo, de informalização do escrito) baseado na apropriação dos normativos da instituição escolar.

A partir da composição destas três normas de saber, e da maior ou menor utilização que os professores deles faziam, construimos desde logo tipologias de professores, concebendo-as como vectores de estruturação das diferentes atitudes do grupo perante a profissão. Na construção destas tipologias de professores estava presente a preocupação, importada das ciências da educação, de escarpelizar o que seria a (desigual) identidade profissional dos professores e em perceber, na linha dos estudos sobre o "pensamento do professor"<sup>70</sup>, quais os processos que permitiam a organização e selecção do conhecimento necessário a profissão. Para além destas preocupações, procurava-se já superar uma excessiva incidência da análise numa visão demasiado individualista e pouco valorizadora dos saberes contextuais dos professores, que não abria portas para perceber a existência e a forma de funcionamento dos processos interactivos e orais entre mais novos e mais velhos na profissão, isto é, começava-se a tentar construir uma perspectiva de análise que conceptualizava o pensamento e a identidade na profissão no âmbito do conceito de cultura.

Foi esta componente crítica face à tradição de investigação sobre os professores em ciências da educação e a sua excessiva conotação com a psicologia, que nos fez aproximar (patente já no primeiro texto de trabalho) da antropologia, no plano teórico, designadamente dos trabalhos de Jack Goody e Raúl Iturra<sup>71</sup>, onde o pensamento é

---

<sup>69</sup> Referimo-nos a três documentos de trabalho (designados com os números 1, 2 e 3), que constituíram a base de discussão inicial da orientação científica desta investigação.

<sup>70</sup> Sobre esta temática ver o capítulo II

<sup>71</sup> As referências bibliográficas e contribuições destes autores serão objecto de um tratamento aprofundado no capítulo II.

inserido na cultura e este não é apenas visto por referência (pela positiva ou pela negativa) aos recursos escritos e as ideias (teóricas) descontextualizadas da acção.

Esta perspectivação da análise, através da criação de tipologias de professores, irá ser abandonada. Segundo a orientação científico-antropológica dada pelo orientador deste trabalho, tratava-se de uma excessiva e apressada formalização do objecto — marcada pela nossa formação sociológica e experiências não etnográficas de investigação — quando ainda não se possuía informação empírica vivencial no terreno para poder justificar semelhante esquema de raciocínio, correndo-se assim o risco, teorista, de impor um esquema formal a realidade, sem antes perceber o universo simbólico contido nas formas sociais teoricamente identificadas.

Com base nesta orientação, passou-se a um trabalho exploratório de inquérito, através de "entrevista aberta" a vários professores que conhecíamos informalmente, onde se procuravam identificar, nos seus percursos profissionais, o que, o como e o quando é que as diferentes modalidades de saberes da profissão tinham sido articuladas. Com base neste trabalho exploratório e na sua análise, elaborámos mais um documento de trabalho<sup>72</sup>, onde esboçava uma metodologia de investigação baseada na análise das histórias de vida dos professores, contextualizada na história local da cidade. No entanto, esta perspectiva de análise veio a ser totalmente abandonada e isto porque parte das conclusões da pesquisa exploratória não pareciam ser consistentes com a formulação inicial do problema da aprendizagem da profissão. Referimo-nos ao facto de, numa primeira abordagem, a análise de conteúdo das respostas dos professores entrevistados parecer revelar que<sup>73</sup> "o que os professores [mais novos] aprendem com os mais velhos é praticamente nada", pois "não parece existir uma tradição do fazer com suficiente legitimidade para os mais novos, que seja procurada e oferecida espontaneamente pelos mais velhos".

Esta primeira abordagem vai de seguida ser objecto de uma reformulação mais elaborada, que nos leva, posteriormente, a afirmar no escrito seguinte: (1) "não haver uma cultura oral da profissão, pois refere-se [nas respostas dos professores as entrevistas] não existir observação, aprendizagem interpessoal e hierárquica, reconhecimento da legitimidade dos mais velhos para ensinarem uma memória colectiva, como suporte da oralidade local"; (2) "existe uma tecnologia que é transmitida (o livro, as fichas, os testes) e um grande localismo e circunstancialismo no modo como os usar, a que se junta um processo e uma memória individualizante da aprendizagem, onde cada um aprende por si e vê os mais velhos (estes dão-se a ver) a distancia"; (3) "os mais

---

<sup>72</sup> O documento de trabalho nº. 4.

<sup>73</sup> As aspas que se apresentam nos dois parágrafos seguintes são retirados do documento de trabalho nº 3.

velhos, segundo os professores mais novos interrogados, tem a expectativa, que acabará por lhes ser dada razão, podendo talvez [hipótese nossa] este modo de agir (em que se põe à distancia os mais novos) transformar-se num ritual de adivinhação sobre os segredos da profissão, para que mais facilmente os mais novos percam as ilusões teóricas do curso e passem a aceitar mais facilmente, num momento posterior, a palavra dos mais velhos. No mesmo escrito colocávamos as seguintes interrogações: tratar-se-á de "sofrer" primeiro, na prática da profissão, para assim poder perceber a lógica dos mais velhos? Tratar-se-á de uma aprendizagem oculta (não explícita) da tradição do fazer? Mas onde está a memória colectiva explícita que permita suportar esta aprendizagem?".

Este conjunto de perguntas fez-nos repensar a metodologia de investigação, pois o nosso quadro teórico inicial de cariz antropológico parecia ficar bastante aquém dos dados empíricos recolhidos, parecendo que, basicamente, tal como a investigação de cariz mais psicológico parecia comprovar, existia, como escrevíamos nestes documentos de trabalho, "uma memória individualizada do fazer e estar na escola, ligada ao tempo de aluno, a que se juntam alguns elementos tecnológicos e de linguagem do fazer legítimo (objectivos, estratégias e finalidades, normalmente no contexto de uma pedagogia por objectivos e particularmente mais relevante no preparatório e secundário) e alguns poucos elementos do fazer normativo, mediado pela acção do grupo disciplinar ou do conselho pedagógico, geridos, no fundamental, também individualmente". Parecia, portanto, existir um saber profissional que não era percebido como uma cultura (colectiva) da profissão, que pudesse ser explicitada verbalmente.

A razão que encontrámos inicialmente para explicar esta descontinuidade entre teoria e factos foi a de "faltarem"<sup>74</sup> momentos marcantes nos percursos profissionais<sup>75</sup> que possibilitassem aos professores perguntarem-se sobre a sua identidade profissional, dado haver nas entrevistas inúmeras referencias a factos esquecidos e uma construção discursiva que apresentava as práticas profissionais como tendo sido sempre basicamente as mesmas, ignorando-se assim as descontinuidades do percurso.

Este nosso juízo pela negativa foi relativizado mais tarde em associação com a necessidade de questionar o modo como tinham sido conduzidas as entrevistas, pois elas não tinham um contexto de acção de referência, no qual os professores se pudessem apoiar para sobre ele construir um discurso significativo sobre si e sobre a profissão.

É esta necessidade de contextualização que nos vai levar a pensar em utilizar como marca das descontinuidades profissionais as transformações do sistema educativo

---

<sup>74</sup> Repare-se que estamos perante um juízo de valor negativo, isto é, uma manifestação de etnocentrismo.

<sup>75</sup> Incidentes críticos, na expressão de Peter Woods (1990:81).

que o 25 de Abril de 1974 trouxe, situadas na vida social da cidade onde os professores residiam (estratégia biográfica de recolha de dados). No entanto, o facto de tal orientação só implicar abordar professores com mais de 20 anos de profissão — para que o tempo pré-25 de Abril fosse suficientemente extenso, de modo a permitir as comparações com o pós-25 de Abril - e de só implicar professores que eram naturais (ou próximos) da cidade — para que o contexto da vida social da cidade fosse significativo porque vivido pelo próprio -, fazia com que tivéssemos: (1) que abandonar a temática dos novos professores; (2) dificuldade em encontrar um número razoável de professores nestas circunstâncias e (3) que, por isso, (problema do número) nos circunscrevêssemos aos professores do 1º ciclo do ensino básico. A juntar a estes factos estava a nossa dificuldade acrescida (em comparação com professores do 2º ciclo) em penetrarmos nestes círculos de relações pessoais, dado a nossa experiência profissional e de vida pessoal não passar por eles. Assim, segundo a orientação antropológica dada, parecia só haver uma saída: abandonar a contextualização por via das mudanças históricas e estruturais e fazer a contextualização do saber dos professores num local, numa escola particular, no momento presente.

Deste modo, o trabalho etnográfico impôs-se como uma necessidade pragmática, dadas as limitações de meios que possuíamos face a outras alternativas e dado o enquadramento teórico em que nos apoiávamos.

Esta opção obrigou-nos a aprofundar a reflexa sobre os dados do trabalho exploratório: fez-nos pensar que o processo de recolha de dados através de entrevista poderia não ser adequado para revelar as dimensões implícitas da cultura, que poderiam estar contidas no funcionamento dos contextos locais das escolas, e das quais os professores não falavam, porque nós (os investigadores em geral), ignorantes dessas dimensões, não conseguíamos sobre elas formular as perguntas adequadas que provocassem o falar sobre aquilo de que apenas se tinha consciência prática.

### **A conjuntura de entrada na escola**

Iniciámos o trabalho de campo na escola em Setembro de 1992 e permanecemos no local até Setembro de 1994, isto é, estivemos junto do grupo estudado durante dois anos lectivos. Escolhemos a escola que: (1) nos permitia uma fácil acessibilidade temporal, pois tínhamos que compatibilizar tal trabalho com o de docência universitária; (2) tinha, comparativamente com outras escolas, maior número de professores efectivos, facto que permitia mais facilmente identificar uma tradição local da profissão; (3) o grupo tinha uma dimensão que era comportável com um inter-conhecimento pessoal alargado,

de todos com todos; (4) tinha uma população escolar concentrada no 2º ciclo de ensino básico (5º e 6º anos da escolaridade), nível de escolaridade com o qual tínhamos maior familiaridade, através da formação de professores.

Ainda que não intencionalmente, a nossa entrada na escola coincidiu com o lançamento da reforma educativa naquele nível de escolaridade, facto que deu ao nosso trabalho de campo alguma particularidade, pois acabámos, sem querer, por ser envolvidos num processo de mudança institucional, que inevitavelmente “abanava” e interrogava os saberes experienciais dos professores. Foi esta conjuntura de mudança, que marcou, julgamos, significativamente o modo como a nossa presença na escola foi percebida pelos professores e o modo como os professores falavam e interpretavam o seu contexto profissional. Esta conjuntura permitiu associar a um processo de investigação um processo de mudança, circunstancia que não deixa de ter algumas afinidades com aquilo a que se convencionou chamar *investigação-acção* desde que não se confunda esta metodologia de pesquisa com um processo social em que o investigador desempenha um papel liderante, por ser o primeiro interessado na mudança, ou como um paradigma de investigação e não uma metodologia<sup>76</sup>.

Dissemos que se tratou de uma conjuntura marcante devido as seguintes razões: (1) os saberes experienciais dos professores, particularmente aqueles que mais institucionalizados estavam, foram confrontados com a modificação da legislação relativa a reforma educativa, sendo tal facto percebido pela grande maioria dos professores como não tendo sido devidamente preparado e antecipado; (2) em consequência, o centro de quase todas as conversas informais, especialmente durante o primeiro ano de trabalho de campo, era o Ministério e a sua política. Deste modo, foi-nos dado ver, no início, um certo ângulo de visão sobre a cultura dos professores que sobrevalorizava as dimensões do contexto relativas ao exterior (ao Ministério), ao formal e ao escrito (legislação e normativos da escola). Em virtude destas dimensões serem reforçadoras do nosso papel profissional de formador e de poderem fazer os professores ter motivos para falar muito e demoradamente sobre a profissão, organizámos inicialmente o nosso questionamento em torno destas temáticas. Como consequência os primeiros textos

---

<sup>76</sup> Sobre as várias modalidades deste tipo de investigação qualitativa, cf. Dubost. 1984. Como paradigma de investigação não nos interessa porque não nos parece compatível com a orientação construtiva-racionalista em que nos situamos, pois não equaciona, especificamente, os problemas: da ruptura epistemológica no processo de construção do conhecimento; da relativização do etnocentrismo dos participantes; das relações de poder entre os participantes. Como exemplo destas falhas, cf. Goyette e Lessard-Hébert, 1988; um dos manuais mais referenciados na bibliografia sobre a temática.

provisórios com resultados da investigação<sup>77</sup> concentravam também a análise em torno do Ministério e da reforma educativa e respectiva legislação e normativos.

Julgamos que esta conjuntura de mudança institucional foi essencial para que existisse na escola um discurso espontâneo sobre a profissão, pois, em condições mais estáveis para o grupo, o risco de provocarmos um discurso descontextualizado sobre a profissão e exclusivamente centrado na pessoa do investigador, seria maior e potencialmente susceptível de interessar e mobilizar um muito menor número de professores no local. Apesar desta conjuntura favorável ao questionamento da profissão, a orientação antropológica deste trabalho sempre venceu a necessidade de não nos determos por demasiado tempo ou concentrarmos a análise no formal e nas políticas. Enfatizava-se a necessidade de termos um olhar mais acutilante para as outras dimensões da cultura dos professores que geralmente seriam ignoradas pela investigação porque seriam menos visíveis ao olhar externo daqueles que não seguiam uma estratégia etnográfica de investigação.

A percepção sobre esta outra faceta do grupo foi particularmente evidente no 2º ano de trabalho de campo e mais ainda já no ano lectivo posterior ao trabalho de campo, quando se tornou mais visível o informal e o interior do grupo, a conflitualidade latente, não inteiramente verbalizada, e as diferentes atitudes face a política educativa, que antes pareciam tão homogéneas.

### **A apresentação e as percepções iniciais**

A via que utilizámos para entrar na escola teve um carácter formal, pois sem quaisquer outros contactos anteriores dirigimo-nos, em pessoa, aos órgãos de direcção da escola<sup>78</sup> (ODE), acompanhados de uma carta e pelo orientador científico da investigação. Os membros, hierarquicamente mais responsáveis, dos ODE não eram nossos conhecidos.

No texto da carta de apresentação explicava-se sumariamente o tema da investigação — o saber experiencial dos professores e os processos quotidianos que permitem a sua organização e transmissão —, informava-se sobre o tipo de informação que pretendíamos recolher na escola e colocávamo-nos a sua disposição para colaborar

---

<sup>77</sup> Referimo-nos aos escritos publicados sobre a avaliação dos alunos (Caria, 1994a, 1994b) e a um outro escrito que inicialmente apareceu sob a forma de uma comunicação apresentada ao 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga, Dezembro de 1992, com o título: "*Isto é de partir a carola*" — os três primeiros meses de reforma educativa. Este mesmo texto veio a ser desenvolvido e publicado mais tarde, cf. Caria, 1996b.

<sup>78</sup> Referimo-nos ao Conselho Directivo e ao Conselho Pedagógico da escola.

com ela nos assuntos que os professores vissem de interesse. No mesmo texto era ainda manifestada a intenção de seleccionar apenas uma parte dos professores para com eles reconstruir as suas histórias de vida. Tal pretensão era conjugada com a intenção de recolher informação ligada a história da escola-local e informação que permitisse o diagnóstico social sobre a área de influência da escola, de modo a possuímos elementos de contextualização dos trajectos profissionais dos professores. Esta necessidade de contextualização dos dados a recolher veio permitir, mais tarde, como veremos mais a frente, que pudéssemos alargar o objecto de estudo a todos os professores.

Após termos tido autorização dos ODE para realizarmos o nosso trabalho, seguimos a estratégia de começar por falar com os delegados das disciplinas com o fim de saber da data da realização da reunião seguinte do seu grupo disciplinar e de podermos aí apresentar-nos a todos os presentes. O facto de se estar num período de preparação do ano lectivo, quando não se tinham ainda iniciado as aulas, facilitou uma rápida apresentação a todos.

Nos primeiros contactos formais foi manifesto o interesse dos professores em perceberem o porque da escolha desta escola, e não outra da mesma cidade e do mesmo nível de escolaridade, e em perceberem os pormenores sobre o tipo de informação e de meios de que nos iríamos servir. Na explicitação do seu acordo com a realização da investigação, foi evidenciado pelos professores o interesse que viam na nossa presença na escola em função da conjuntura de reforma educativa em que se vivia e em função de um conhecimento mais aprofundado sobre o contexto social envolvente da escola, relativo aos meios sociais de proveniência dos alunos.

Nesta explicitação do acordo dos professores com o nosso trabalho estiveram provavelmente contidos outros elementos de informação, explícitos e implícitos: (1) o primeiro, explícito, foi a ênfase que pusemos, na nossa apresentação e em todos os contactos pessoais iniciais, em dar algo em troca aos professores, mostrando que eles poderiam tirar algum proveito da nossa presença, isto é, o interesse poderia não ser exclusivamente nosso; (2) o segundo, implícito, foi relativo ao conhecimento que alguns professores já tinham sobre o nosso trabalho sociológico de investigação anterior, sobre escolas-locais e alunos, dado existirem vários professores, inclusive nos ODE, que eram nossos conhecidos; professores que tinham sido nossos formandos e outros (em menor número) com os quais tínhamos relações de convívio social; (3) o terceiro, implícito, foi relativo ao conhecimento que os ex-formandos tinham do tipo de relações profissionais que com os professores cultivávamos na formação, onde era marcante a preocupação em ter uma atitude dialogante e aceitante do questionamento sobre a utilidade do conhecimento sociológico, aplicado a profissão docente.

## As modalidades de adopção

Foram estes professores já conhecidos, e que portanto mais facilmente podiam atribuir sentido e utilidade a nossa presença na escola, que começaram, espontaneamente e por sua iniciativa, a abordar-nos. Num primeiro momento foram patentes as seguintes expectativas sobre a nossa presença: (1) a de um conselheiro, para melhor entenderem o que se passava em torno da reforma educativa e melhor interpretarem a documentação escrita que a suportava; (2) a de um colaborador crítico face a documentação da reforma, pois parecia percepcionar-se que a investigação poderia por a descoberto a ineficiência do Ministério no lançamento da reforma, mostrando como os professores estavam longe de a entender por culpa do Ministério; (3) a de um colaborador valorizador da profissão e dos saberes locais, capaz de mostrar ao exterior o esforço e a dedicação postos pelos professores na vida da escola; (4) a de um aliado de luta, face a situações comuns da profissão que se pretendiam ver denunciadas porque demasiado constrangedoras da acção docente no local. Julgamos que estes quatro tipos de expectativas manifestam aquilo que é geralmente designado como processo de adopção do investigador pelo grupo ou de construção de uma identidade ou papel útil ao local (Costa, 1986:144).

Do nosso ponto de vista, estes ou outros actos de adopção não correspondem a qualquer forma de tornar o investigador membro do grupo e também não correspondem a uma atitude uniformizada e homogénea do grupo, pois ao lado destes professores outros existiam que se comportavam como se o investigador fosse invisível (Cabral, 1983:331/2), tendo face a nós uma conduta de indiferença calculada. O processo de adopção tem particular relevância porque permite estabelecer os primeiros laços e cumplicidades, de diferentes tipos, com diferentes professores. Estas cumplicidades não deixam de conter o risco de o investigador ser manipulado em função dos interesses em presença mas, simultaneamente, permitem evidenciar diferentes facetas da realidade em variadas circunstâncias, conforme o posicionamento que cada um tem na estruturação do grupo ao longo do tempo, e não tornar consensual ou fixa a interpretação do grupo sobre a presença do investigador<sup>79</sup>. Assim, o investigador estará melhor defendido perante os estereótipos sociais vigentes no local, pelos quais poderá vir a ser estigmatizado.

São estes potenciais estereótipos que importa prevenir, procurando no processo de adopção negociar os significados que os professores dão as suas primeiras expectativas, de modo a poder, a tempo, inflectir o seu sentido se for caso disso, a fim de eles não serem obstáculos aos objectivos da investigação. Facto que implica como veremos mais

---

<sup>79</sup> Sobre este tópico cf. Goetz e Lecompte (1988: 117-118)

à frente uma intervenção particular do investigador. Não há, pois, aqui, uma procura de imparcialidade do investigador<sup>80</sup> face aos interesses mais imediatos ou expectativas dos actores sociais, mas antes uma procura de diferentes parcialidades, para poder interagir com todos e ter, conseqüentemente, um acesso mais facilitado a heterogeneidade social do local<sup>81</sup>.

### **A informalização da relação e os estereótipos iniciais**

No âmbito da nossa inicial inserção no local, o que centralmente nos preocupava era, por um lado, perceber a atitude dos nossos inter-locutores, expressa na simpatia ou na antipatia, na manifestação de boa-vontade ou hostilidade e na (falta de) espontaneidade no modo como se nos dirigiam. Era, por outro lado, combater a potencial estigmatização do nosso papel na escola, especialmente junto de quem não os conhecia e para quem éramos nesta fase ainda invisíveis.

Estávamos, portanto, ainda longe de ter uma percepção alargada dos quatro tipos de expectativas que apresentámos atrás, mas o facto de esperarmos algo pela negativa serviu como meio para estarmos mais atentos aos acontecimentos e reacções interactivas, indo alargar a nossa percepção sobre as variadas expectativas existentes, a fim de poder negociáveis no dia a dia.

Referimo-nos, num primeiro aspecto, a necessidade de termos que estar atentos ao estabelecimento de uma relação de confiança e disponibilidade para conseguir que os professores falassem connosco, tanto sobre coisas banais como sobre coisas tidas como "sérias e profissionais". Estávamos atentos a construção de uma relação que levasse o grupo a manifestar uma atitude cada vez mais aberta ao nosso contacto, mesmo que partindo de uma posição inicial de desconfiança ou hostilidade, isto é, pretendíamos estabelecer uma relação social de informalização da distancia social e cultural que nos separava dos professores. Distância ligada ao nosso estatuto sócio-profissional e ao facto de podermos ser percebidos como tendo uma posição e função sociais hierarquicamente superiores às dos professores da escola.

---

<sup>80</sup> Segundo Pierre Bourdieu (1993:910/1), trata-se de o investigador, na relação de entrevista, pôr-se no lugar do inquirido e tomar o partido do inquirido, para poder interrogá-lo do seu ponto de partida a fim de excluir as perguntas forçadas e deslocadas. Assim, o investigador improvisa continuamente as questões julgadas pertinentes, ainda que, do nosso ponto de vista e no caso de uma estratégia etnográfica de investigação, que se entende por "deslocado e pertinente" varie ao longo do tempo de permanência do investigador no local e varie conforme a posição social de cada professor no grupo (também variável com o tempo).

<sup>81</sup> Segundo Firmino da Costa (1986:8) o trabalho etnográfico abre "portas de análise" ao mesmo tempo que fecha outras. Na nossa abordagem, trata-se de fazer com que mesmo indivíduo ao longo do tempo nos abra vários ângulos de visão (várias portas), evitando que ele se "fixe apenas numa porta", incluindo aqueles que inicialmente, consciente ou inconscientemente, no-las tinham fechado.

Num segundo aspecto, tratava-se de combater dois tipos de papéis que poderiam ser associados ao nosso estatuto sócio-profissional: o de sermos confundidos com um potencial inspector ou com um potencial técnico-formador. Foi a nossa experiência profissional de formação de professores que nos levou desde o início a antecipar a possibilidade de podermos ser conotados com algum destes dois papéis e a interpretá-los como sendo um obstáculo ao nosso trabalho, em virtude de ser uma manifestação do etnocentrismo do grupo face ao investigador que importava relativizar. Tratava-se de dois estereótipos que importava combater.

Avaliámos estes estereótipos como obstáculos porque ambos tenderiam a ter como consequência levar a que os professores desenvolvessem uma atitude que desvalorizasse o seu saber profissional perante um avaliador, tanto por resistência e defesa face a avaliação institucional do potencial inspector, como por submissão ao poder cultural e simbólico face a possível avaliação didáctica do técnico-formador. Ambos teriam o efeito de inibir a espontaneidade das interações sociais observadas, das conversas a ter connosco e poderiam mesmo vir a inviabilizar a própria observação de algumas actividades do grupo, onde os professores mais hostis a nossa presença tivessem mais audiência. Foi também porque antecipámos estes obstáculos que pudemos clarificar, desde o primeiro momento e por nossa iniciativa, que os meios de recolha de informação, a utilizar, não passavam pela observação de sala de aula, pois o conhecimento que já tínhamos, sobre os processos de profissionalização dos professores, indicava-nos que esta técnica de recolha de dados traria enormes ou mesmo intransponíveis resistências a nossa presença na escola, devido a associação existente (conhecida por via da experiência dos estágios) entre tal observação e o desenvolvimento de processos de avaliação profissional externa.

### **A intervenção negativa do investigador**

Num primeiro momento o papel social que julgávamos ser mais perigoso para o nosso trabalho era o de técnico-formador, pois a nossa actividade profissional de formação de professores era do conhecimento geral.

Nesta linha de interpretação havia que preservar a manifestação de opiniões e considerações pessoais sobre o trabalho na escola, pois isso rapidamente poderia ser traduzido pelos professores numa manifestação ostensiva (para os que menos nos conheciam) de superioridade cultural ou inversamente (para aqueles que mais nos conheciam) como uma manifestação de disponibilidade para acudir "eficazmente" aos pequenos problemas do dia a dia na relação pedagógica com os alunos. No entanto, um

excessivo silêncio ou uma ambiguidade na resposta a solicitações variadas poderia ser traduzido como sinónimo de intencionalidades ocultas, como um procurar esconder aspectos do nosso trabalho e, portanto, a possibilidade de poder ser interpretado por analogia com o de um inspector, que tivesse como prática criticar e ajuizar sem antes clarificar o que queria e porque. A conjuntura de mudança institucional fez-nos pensar que a interpretação da nossa presença, enquanto inspector ou algo de aproximado, era uma possibilidade que inicialmente não tínhamos levado em devida conta.

A conclusão foi a de que, por um lado, houve que desenvolver um cuidadoso equilíbrio entre a participação e a conversa no grupo e a observação sem manifestação de demasiadas interpretações e opiniões, pelo menos enquanto fossemos invisíveis para muitos professores (conduta mais ligada a uma interpretação do nosso papel como técnico-formador) ou enquanto fossem visíveis receios face a nossa presença (conduta mais ligada a uma interpretação do nosso papel como inspector). Por outro lado, mais do que dizermos o que éramos ou pretendíamos fazer, tivemos que desenvolver uma estratégia que, de um modo sistemático e durável, fosse dando sinais de permitir interpretações interactivas que entrassem em ruptura com aqueles dois estereótipos, manifestando explícita ou implicitamente o nosso interesse em esbater a desigualdade de poder existente, associada ao nosso estatuto sócio-profissional. Portanto, tratou-se de ter uma *intervenção negativa no local* para evidenciar aquilo que não éramos ou não queríamos passar a ser.

Não se tratou de ensinar ao grupo local qual o papel que queríamos desempenhar, pois não pretendíamos dar uma definição unívoca da nossa acção. Queríamos apenas desestruturar aquilo que poderia ser esperado e negociar, de um modo mais intencional, as primeiras - expectativas sobre o nosso papel na escola. Assim, tratou-se de estimular a aprendizagem no grupo de várias interpretações possíveis sobre a nossa presença, fazendo-as evoluir ao longo do tempo, desde que não fossem conotadas com qualquer tipo de intenção avaliadora. Esta aprendizagem não deixa de ser uma forma de levar o grupo, ou pelo menos uma parte dele, a relativizar o seu próprio etnocentrismo.

Parece-nos importante realçar a durabilidade e sistematicidade da *intervenção negativa do investigador*, pois havia que, perante as situações e pessoas concretas, questionar, responder e conversar com modéstia e humildade, inibindo a possibilidade de a nossa conduta poder ser interpretada como algum tipo de “superioridade cultural”, sem que tal fosse entendido como artificial e simulado. Estes factos obrigaram a controlar, inicialmente, alguma da nossa espontaneidade, mas, simultaneamente, a ter que manifestar desde o princípio muita franqueza e honestidade no contacto interpessoal.

Dois factores, no entanto, ajudaram-nos nesta tarefa de combater os estereótipos do grupo: (1) o facto de sermos mais novos do que a média dos professores da escola, esbatendo assim parte da dita superioridade cultural; (2) o facto de, segundo as concepções positivistas de ciência, que alguns professores partilhavam, ser suposto não podermos intervir, pois, de contrário, segundo estes, não zelaríamos pela objectividade e neutralidade da investigação se correspondessemos positivamente às solicitações do grupo na resolução de problemas quotidianos.

Esta nossa intervenção negativa, específica a primeira fase do trabalho de campo, poderá ser pormenorizada em três dimensões: a do interconhecimento; a dos modos de "fazer" e a dos conflitos latentes. Abordá-las-emos nas três secções seguintes.

### **O interconhecimento e o contexto**

A nossa *intervenção negativa* realizou-se fundamentalmente por via do interconhecimento cada vez mais aprofundado que fomos conseguindo ter com a generalidade dos professores<sup>82</sup>. Neste processo de interconhecimento, genérico, os modos de tratamento quotidiano ocuparam lugar destacado, e, dentro destes, a evolução que eles foram tendo a fim de permitir a integração no local. No subcapítulo anterior, conceptualizámos esta vertente do trabalho de campo como um processo de informalização da relação social de investigação.

Começámos por ter que lidar com o título "doutor", título que tendia a marcar as distâncias sociais e a formalizá-las. Em resposta optámos por tratar cada professor pelo seu nome próprio, quando já o conhecíamos pessoalmente, ou por "colega". O uso deste último tipo de tratamento foi propositadamente escolhido porque é muito usado no grupo entre iguais com o mesmo estatuto profissional. Houve, no entanto, que introduzir excepções, pois com os professores mais velhos e menos nossos conhecidos pareceu-nos que se tornava mais fácil o tratamento por "você". O mesmo tratamento por "colega" foi adoptado sempre que não sabíamos (ou não recordávamos) o nome da pessoa em causa ou pensávamos ainda não haver clima (não parecia haver à-vontade nas conversas e não costumavam dirigir-se a nós para conversar) para o tratamento pelo nome próprio.

---

<sup>82</sup> Quando dizemos "generalidade dos professores" incluímos aqui aqueles que no final do trabalho de campo não tinham uma relação de à-vontade" connosco e inversamente também nós não a tínhamos com eles. Nestes casos as «incomodidades» no relacionamento foram geralmente de parte a parte. Estas «incomodidades» manifestaram-se em nós na eventual falta de assunto para falar do quotidiano e nas dificuldades em nos fazermos entender quando abordávamos assuntos relativos a investigação. No final deste subcapítulo identificaremos a quantidade de professores que no final da investigação ainda se encontravam distantes, ainda nos eram (culturalmente) estranhos.

Verificámos que o facto, de repetidamente e na mesma conversa, termos, em resposta ao tratamento por "doutor", usado o tratamento «colega» quase obrigou aqueles professores a abandonarem rapidamente o «doutor» e a saltitarem para outras expressões aparentemente menos formais como «professor» e «senhor» ou simplesmente evitando o uso de qualquer um. O tipo de tratamento por "colega" também foi contrastante com o tipo de tratamento utilizado nos ODE (onde as distancias e as relações mais formalizadas se manifestam), pois estes usavam termos com conotações mais impessoais para se referir a generalidade dos professores. O tratamento por "tu", associado ao nome próprio, também foi utilizado, como excepção, tendo sido surpreendido no seu uso por professoras que já nos conheciam e com as quais havia relações de convívio fora da escola. Com o tempo conseguimos alargar o tratamento por "tu" a alguns poucos professores-homens, sensivelmente da nossa idade, que connosco mais colaboravam.

Um dos princípios que rapidamente adoptámos de início foi o de nunca abordar pela primeira vez os professores desconhecidos exclusivamente para lhes falar do nosso trabalho, evitando assim que se criasse a ideia que apenas tínhamos um interesse instrumental no contacto pessoal. Deste modo, começámos, na maioria dos casos, por ter uma conversa banal, em grupo, em conjunto com outros professores ou, no caso de professores "menos abertos", por meter conversa", apreciando positivamente algo que tínhamos ouvido o professor dizer nas observações de reuniões na escola.

Tivemos também que lidar com a urgência dos temas ligados às políticas educativas. Assim, só a partir do final do 2º trimestre de trabalho de campo é que começámos a conseguir ter com todos os professores conversas banais sobre o dia a dia das pessoas (clima, família, futebol, interesses pessoais e passatempos, divertimentos, televisão, etc.), sem que sentíssemos a inibição destes em fazê-lo (acabando a invisibilidade face a nossa presença) e sem que os assuntos sobre as políticas educativas viessem "a baila".

Prova de que conseguimos informalizar a relação social de investigação (RSI) foi o facto de os professores mais novos na profissão, que não nos conheciam e que entraram na escola só no 2º ano de trabalho de campo, terem pensado inicialmente que éramos também professores da escola com turmas a nosso cargo. Prova também de que começou a haver uma maior espontaneidade da nossa parte na relação foi o facto, permitido pela identidade sexual, de termos sempre mais facilidade em nos integrarmos nas conversas banais e quotidianas dos homens e não tanto nas das mulheres. Prova ainda de que a nossa presença nas reuniões se começou a banalizar foi o facto de alguns professores que tinham uma colaboração intermédia connosco terem manifestado

a sua surpresa pelo facto de os professores em geral não se inibirem de se exprimirem naturalmente e de discordarem uns dos outros, não ocultando a conflitualidade interna existente no seio do grupo.

No que se refere à evolução dos modos de tratamento interpessoal, conjugado com as modalidades de adopção, podemos traçar a seguinte linha de desenvolvimento: (1º) cumprimento pessoal distante e pontual; (2º) conversa banal sobre o quotidiano extra-profissional; (3º) comentário nosso, tendencialmente elogioso, sobre palavras do professor proferidas em reunião; (4º) pedido de esclarecimento, nosso, sobre qualquer facto ocorrido, pedindo implicitamente a interpretação de um professor que presenciou o mesmo facto; (5º) cumprimento regular e pessoal; (6º) conversa sobre o nosso trabalho solicitando preenchimento do questionário; (7º) solicitação pelo professor de informações sobre questões gerais (legislação por exemplo); (8º) solicitação, do professor, para formularmos opinião sobre problemas definidos por este, através de uma pergunta muito directa; (9º) participação em conversas colectivas sobre a vida da escola-local, onde se ouviam críticas e pontos de vista diferenciados; (10º) fazerem-se confidências sobre a vida da escola e os conflitos existentes e falarem-nos para desabafar, pedindo implicitamente um apoio; (11º) pedirem-nos para clarificar conceitos científicos, relativos às ciências da educação; (12º) conversar, comunicando-nos as reflexões pessoais sobre a sua acção na sala de aula, solicitando implicitamente alternativas de interpretação. Este conjunto de passos são apenas uma aproximação à realidade, pois os caminhos seguidos por cada professor não tiveram esta linearidade, nem passaram por todos estes passos.

O quadro que aqui traçámos, de informalização da RSI, teve como consequência uma maior adequação do nosso diálogo com os professores que se traduziu na: (1) inibição do uso de vocábulos e expressões linguísticas estranhos ou com conotações diferentes das do grupo; (2) explicitação e expressão oral, nas conversas informais, do sentido social de sentimentos, conflitos e potenciais atitudes, que observava e considerava os professores estarem a experienciar, pedindo-lhos implicitamente para que confirmassem, discordassem ou comentassem o sentido por nós interpretado. Foi com base nestas duas aprendizagens que pudemos entender o contexto local e identificar as diferenças culturais que tínhamos com o grupo ou que existiam entre os professores.

## O conflito latente não esperado

Um obstáculo acrescido e não previsto manifestou-se nos primeiros dois meses de trabalho de campo: a existência de um conflito latente dentro do grupo para o qual seríamos facilmente arrastados, pois tínhamos relações interpessoais privilegiadas apenas com professores de uma das partes. A nossa implicação no conflito interno aparecia no âmbito da resposta a dois tipos de expectativas: a de aliado de luta e a de colaborador valorizador. Ambas levariam, a prazo, a que tivéssemos dificuldades acrescidas de contacto interpessoal com os professores partidários da outra facção.

Vejam os mais em pormenor: num primeiro momento, os professores que se encontravam mais próximos de nós e que eram suficientemente antigos no local alertaram-nos para a existência de conflitos passados no grupo, especialmente quando referimos o nosso interesse em saber informação sobre a história da escola. Num segundo momento, os professores que nos abordavam afirmavam que se estava perante um processo de mudança relativamente ao qual eles tinham muito a dizer porque as preocupações de inovação eram prévias ao lançamento da reforma, esperando implicitamente que tal dimensão da realidade não fosse esquecida por nós. Num terceiro momento, depois de já termos presenciado alguns conflitos, afirmavam-nos que aquele trabalho de inovação não estava na escola suficientemente desenvolvido (já teria estado no passado), porque existiam sectores no grupo que inibiam, naquele momento, uma maior implicação e investimento profissionais da maioria dos professores.

O resultado deste alerta foi o de espontaneamente e sem intenções explícitas de início distanciarmo-nos, um pouco, do convívio com estes professores e, simultaneamente, passarmos a conviver mais com os professores mais novos no local e na profissão, pois dentro deste sub-grupo tínhamos alguma facilidade de contacto, dado alguns deles terem sido nossos formandos ou alunos<sup>83</sup>. A percepção sobre esta orientação implícita só foi por nós completamente reconhecida quando tomámos consciência (após dois meses) que tínhamos vindo sistematicamente a sentar-nos no lugar que na sala de professores — espaço onde estabelecíamos os primeiros contactos interpessoais — correspondia aos professores mais novos. Deste modo, verificámos que poderíamos estar a correr o risco de ser conotados com outra parte do grupo, facto que nos levou, agora de modo mais consciente, a corrigir a nossa conduta, circulando mais por todos os lugares da sala de professores, discriminando aqueles lugares que mais

---

<sup>83</sup> Referimo-nos, respectivamente, a formação em serviço e a formação inicial de professores.

eram frequentados pelos homens — onde parecia haver uma potencial maior hostilidade ou invisibilidade relativamente a nossa presença na escola — e dando mais atenção aos professores que, em diferentes lugares, eram mais antigos na escola, independentemente das facções em conflito a que pertenciam.

Foi só quase em meados do 2º ano de trabalho de campo que conseguimos que as diferentes partes envolvidas no conflito fossem claras a explicitar as suas motivações e interpretações sobre a história da escola e dos conflitos ocorridos no passado. Pensamos que este facto é revelador da nossa dificuldade inicial em lidarmos com o problema, para não sermos conotados com nenhuma das partes, e comprovador do sucesso da estratégia seguida.

### **"Fazemos como?"**

Como atrás dissemos, uma das expectativas face a nossa presença na escola era a de conselheiro face ao ambiente de reforma educativa. O facto de termos privilegiado nos primeiros tempos de trabalho de campo uma relação próxima com os mais novos, que haviam sido nossos formandos e alunos, fez com que sistematicamente fôssemos confrontados com a pergunta: como fazer? Supostamente o facto de sermos docentes universitários e de, por esta razão, potencialmente, nos movermos em círculos mais próximos do poder político, tornava-nos interlocutores privilegiados na descodificação do sentido da nova política educativa. Para os mais novos as perguntas rapidamente se estendiam ao "como" mais geral da profissão.

Deste modo, tivemos que ir estruturando progressivamente uma actuação que, sem deixar de responder às perguntas, permitisse levar os professores a perceberem (a aprenderem) que o papel de conselheiro não podia ser entendido como o de técnico-formador. Assim, desenvolvemos respostas que obrigavam a reformulação da pergunta, de modo a fazer entender que podíamos ajudar, não a fazer, mas a “melhor pensar”, pela clarificação e explicitação do pensamento do próprio. Respondíamos com base (1) naquilo que sabíamos que determinados professores da escola afirmavam (já o tínhamos ouvido), sem deixar de convidar o “perguntador” a dirigir-se aos colegas que tinham essa visão do problema; (2) dávamos respostas relativamente deslocadas, que obrigavam o “perguntador” a justificar e explicitar os contornos das respostas possíveis; (3) na resposta púnhamos em evidencia os pressupostos da pergunta e indicávamos outros pressupostos possíveis e portanto outra forma para a pergunta sobre o mesmo assunto; (4) respondíamos com base nas contradições existentes, evidenciando vantagens e desvantagens de diferentes alternativas.

## Lugares e tempos de presença na escola

O que referimos até agora põe em evidência a *intervenção negativa* do investigador, mas esta acção só foi possível porque existiu um tempo e um espaço diário de permanência na escola, isto é, uma presença física que permitiu a nossa integração no meio e conseqüentemente a banalização da nossa intervenção. Detenhamo-nos então na descrição das dimensões mais relevantes da nossa presença no terreno.

Combinámos com os órgãos de gestão da escola (conselho pedagógico, reunião de directores de turma e conselhos de disciplina), no momento em que nos apresentámos, que a nossa presença ficaria circunscrita às (1) reuniões — a fim de perceber, por "dentro"<sup>84</sup>, quais os problemas com que os professores se debatiam no exercício da profissão — e à (2) sala de professores — a fim de poder mais facilmente contactar cada um deles. A presença nas reuniões foi facilmente materializável, pois em princípio estas tinham uma convocatória escrita afixada na sala de professores e realizavam-se num horário extra-lectivo que não chocava com as nossas outras actividades profissionais, exteriores à investigação. Algumas reuniões houve em que não estivemos presentes porque o seu processo de convocação foi oral, dado o número de professores envolvido ser reduzido. Outros casos houve em que, face à nossa pergunta sobre a possível realização de reuniões, nos alertavam para uma possível data de realização.

Mesmo quando os professores envolvidos na reunião já nos conheciam, optávamos sempre por pedir autorização para a nossa presença, a fim de renovar continuamente a permissão de estar presente e por esta via termos um "feed-back" sobre como é que estávamos a ser recebidos em cada momento. Apenas em dois casos a permissão de entrada numa reunião foi objecto duma decisão formal antecipada, facto que fez com que só pudéssemos estar presentes na reunião seguinte. Apenas num caso, a confidencialidade dos assuntos tratados obrigou a que fôssemos convidados a sair da reunião, na sua parte final.

A exiguidade do espaço e dos lugares sentados disponíveis nas salas de reuniões obrigaram-nos nalgumas delas a localizarmo-nos em lugares marginais e exteriores ao círculo de interacção (em torno das mesas em rectângulo), embora tal se tenha verificado também em situações em que o espaço a isso não obrigava. Julgamos que tal postura (que ocorreu sem que nos interrogássemos sobre o facto) resultou do facto de procurarmos não impor a nossa presença aos professores. Porventura uma localização

---

<sup>84</sup> A expressão "por dentro" é aqui limitada ao uso dado na justificação aos órgãos de gestão da escola pois nesta simples presença nas reuniões ficavam só a desconcerto as dimensões mais institucionais da cultura dos professores. Daí, a necessidade de sempre complementar as observações com conversas informais, posteriores, a propósito do sentido da interacção observada.

nas reuniões de conselhos de turma progressivamente mais próxima da dinâmica interactiva (tal como aconteceu nas reuniões do conselho pedagógico) poderia ter aberto outras "portas" à interpretação das ocorrências observadas.

A presença na sala de professores foi em parte coincidente com outros nossos afazeres profissionais, exteriores a investigação. Daí ter sido uma presença que obedeceu a um cálculo minucioso sobre os horários de aulas dos professores. Sem isso correríamos o risco de não termos oportunidade de contactar alguns dos professores, pois a presença na escola da generalidade deles estava muito ligada aos períodos de tempo em que davam aulas. Este cálculo teve em consideração a necessidade de permanecer na escola nos dias em que cada um dos professores tinha aulas, quer nos períodos de dez minutos, dos intervalos das aulas, quer nos períodos em que tinham "furos" nos horários.

Nos períodos de dez minutos os contactos pessoais que podíamos realizar tornavam-se sempre muito limitados, fazendo com que uma conversa um pouco mais longa impossibilitasse o contacto com outros. Nos "furos" já era possível um contacto mais prolongado, embora não fosse um meio muito adequado para abordar os mais antigos na escola, pois estes praticamente não os tinham nos seus horários. Posteriormente verificámos que para os contactos mais demorados, com estes professores, poderia ser utilizado o tempo destinado ao atendimento dos pais — desde que esses professores fossem directores de turma e caso a frequência com que os pais vinham a escola não fosse demasiado elevada — ou o tempo destinado as actividades extra-curriculares (exteriores ao horário de aulas) — desde que essas actividades implicassem alguma presença na sala de professores. Pontualmente, após as reuniões dos órgãos da escola, pudemos também ter algumas conversas mais demoradas, especialmente se se tratava de homens, pois no caso de serem mulheres o facto de estas reuniões se realizarem normalmente em horário pós-lectivo fazia com que o tempo disponível fosse muito limitado, dado chocar facilmente com os seus afazeres domésticos.

Em média, semanalmente, permanecemos na sala dos professores durante 2 manhãs e 2 tardes ou 3 manhãs e 1 tarde, num horário que continha quase sempre os dois intervalos de aulas do meio da manhã ou do meio da tarde<sup>85</sup>, isto é, quando havia mais movimento na sala. Em média, de duas em duas semanas, realizava-se pelo menos uma reunião de professores, em horário pós-lectivo, na qual estávamos presentes.

---

<sup>85</sup> Cada tarde ou manhã tinha cinco tempos (de 50 minutos) de aulas, embora fosse durante os 2º, 3º e 4º tempos que mais aulas se realizavam e logo esse era o período em que havia mais professores na escola.

## Uma relação social no trabalho de investigação

A conjugação deste conjunto de fenómenos — estatutos, papéis, expectativas, conflitualidades e equidistância face a facções ou sectores do grupo e processos de abordagem e de interconhecimento — põe em evidência a importância de pensar o processo social de trocas entre o investigador e o grupo estudado como uma relação social<sup>86</sup>, especificada no âmbito da investigação: uma *relação social de investigação* (RSI). Dizemos relação social porque as trocas são construídas a partir de uma base de experiências comuns anteriores, tidas com outras pessoas que do ponto de vista social e cultural tendem a servir como referência (eventualmente incorporada) para a construção deste processo em concreto. Assim, o ponto de partida da RSI já existe, independentemente da vontade que individualmente cada um possa ter. A acrescentar a este constrangimento social, temos o facto de mesmo aqueles professores que já nos conheciam tenderem a pautar a sua conduta por comparação e solidariedade com aqueles professores que não nos conheciam e, portanto, a não serem no início, enquanto existia na generalidade do grupo uma desconfiança face a nossa presença, demasiadamente abertos e calorosos.

Mas a existência de um ponto de partida na RSI, que é independente da vontade consciente dos indivíduos, não nos pode levar a cair no reducionismo de ver esta relação social como imutável. O processo vai sendo construído e os seus limites e obstáculos vão sendo revelados e reestruturados, na medida em que vão sendo superados ou fixados. Segundo Pierre Bourdieu (1993:906), a RSI não é uma qualquer relação social, pois concebe-se a possibilidade de as interacções sociais quotidianas poderem agir sobre a estrutura da relação, reduzindo ao mínimo a violência simbólica (a comunicação violenta), através de uma escuta e de um questionamento activos, que recusa tanto o dirigismo como o "laissez-laire" nos contactos face a face.

Para este efeito é essencial todo o interconhecimento que leva a *informalizar e a culturalizar a relação social* de investigação. A informalização junto daqueles que menos nos conhecem, permitindo a aproximação física, emotiva e de linguagem, e toda a especificação do questionamento, em termos de um melhor direccionamento e controlo sobre o processo social desenvolvido. A *culturalização* junto daqueles que mais nos conhecem, permitindo a familiaridade e cumplicidade de sectores do grupo, respectivamente com os objectivos da investigação, com o tipo de questionamento (e "feed-backs") e com os instrumentos e meios escritos de pesquisa utilizados e dados a

---

<sup>86</sup> O conceito é retirado de trabalhos de Madureira-Pinto (1984), embora neste âmbito ele seja circunscrito a evidenciar as dimensões estruturais do processo social de investigação: a existência de uma distância social e cultural.

conhecer pelo investigador<sup>87</sup>. A informalização permite a primeira aproximação sem a qual nenhum tipo de comunicação é possível. A culturalização permite encontrar mediações entre as diferenças culturais e consequentes desigualdades sociais e simbólicas, e detectar o que é comum ou que pode vir a ser comum, pela aprendizagem mútua. Deste modo, a estruturação da relação social decorre por duas vias: a via mais emotiva e empática, mais interpessoal e quotidiana da vida, e a via mais cognitiva e intercultural, mais conflitual e circunscrita as preocupações e interesses da investigação.

Inspirando-nos em Pierre Bourdieu (1993:907;910;915), poderíamos dizer que a culturalização da relação social de investigação resulta do facto de o inquirido aceitar fazer uma auto-análise sobre o seu lugar no mundo, provocado e acompanhado pelo investigador, desde que este lhe de a garantia (implícita, quando se consegue a informalização da RSI) de que: (1) as suas construções simbólicas não serão reduzidas a determinações objectivas (diríamos determinações objectivistas, normativas e uniformizadas; (2) ao seu modo “modo de ser” ou ao modo de o inquirido manifestar o seu lugar no mundo seria reconhecida legitimidade social.

### **Registo e meios escritos de mediação da relação social**

Um dos processos mais comuns de *culturalizar* a relação social é através da introdução de meios escritos de pesquisa, registo e recolha de informação. No entanto, estes meios só conseguem de facto mediar a relação social se forem coexistentes com os meios de interconhecimento, atrás referidos. Se assim não for, os procedimentos escritos tenderão, em vez de mediar, a cristalizar a relação social, ainda que, no processo de interacção de inquirição ou observação, possa verificar-se à-vontade e disponibilidade do inquirido. Assim, entendemos o escrito não para substituir a relação interpessoal, mas antes para a complementar e especificar<sup>88</sup>, permitindo ao investigador tirar mais partido de colaboração dos professores mais interessados nos objectivos da investigação, tornando-os cúmplices desta.

Nas nossas primeiras presenças em reuniões de grupos disciplinares, quando explicámos oralmente e genericamente os nossos objectivos, entregámos aos professores um questionário em que procurávamos recolher informações sumárias sobre os seus percursos profissionais. Simultaneamente, também nos apresentámos na

---

<sup>87</sup> Esta aproximação entre investigador e sectores do grupo que vai permitir a focalização da análise, é designada por Woods (1989:16) como “internalização” dos métodos de trabalho, de parte a parte.

<sup>88</sup> O registo escrito ao longo do trabalho de campo, segundo Jackson (1995), constitui-se como um instrumento de “mistura” e diálogo entre dois “mundos”, o do investigador e o do grupo, comandado pela mente do primeiro.

reunião de directores de turma com o propósito mais específico de explicar a nossa intenção de realizar um questionário extensivo a todos os alunos da escola, facto que junto dos órgãos de direcção tinha sido considerado com útil à escola. Assim, sugerimos a possibilidade de integrar questões nesse questionário que fossem do interesse dos directores de turma e que estivessem para além dos interesses da investigação.

A partir do momento que nos apresentámos aos grupos disciplinares que tinham maior número de professores começámos a frequentar regularmente a sala de professores, facto que coincidiu com o início das aulas do ano lectivo de 1992/93. Esta presença na sala de professores começou por ter como objectivos, para além dos já referidos de inserção no grupo e integração no local, os de: (1) dar esclarecimentos mais pormenorizados sobre o nosso trabalho; (2) recolher ideias para o questionário aos alunos; (3) recolher as respostas dos professores ao inquérito.

Na sequência dos contactos em torno do questionário aos alunos, sugerimos, junto dos professores com quem mais tínhamos falado sobre o assunto, a constituição de um grupo de trabalho para organizar as temáticas a questionar. Esse grupo de trabalho reuniu e dessa reunião surgiu um texto com tópicos para inquérito aos alunos que foi afixado e distribuído na sala de professores, tendo nós contactado através deste meio outros professores. Desses contactos surgiu a recolha de vários tipos de textos de inquérito aos alunos, realizados pelos directores de turma da escola, que permitiu acrescentar alguns novos tópicos às ideias iniciais e conseqüentemente produzir um novo texto de divulgação do trabalho até aí realizado<sup>89</sup>.

A produção destes textos, para divulgação geral e afixação num quadro da sala de professores, fez-nos pensar na possibilidade de alargar o seu âmbito, transformando-os em folhas de informação escrita sobre o andamento da investigação, podendo ser um meio para mais rapidamente chegar a todos os professores, sem prejuízo dos contactos pessoais e orais. Deste modo, durante todo o primeiro ano de trabalho de campo e pontualmente no segundo ano, foram editadas 10 destas folhas de informação, com o título "Investigação em Cursos". A sua edição concentrou-se nos 6 primeiros meses de trabalho de campo (7 dos 10), revelador do facto de termos com este meio finalidades de facilitação da integração no local. Basicamente o seu conteúdo informava sobre os meios de acção da investigação: (1) informava sobre as iniciativas que eram por nós desenvolvidas na escola, (2) informava sobre os tempos de presença na escola, (3) agradecia colaboração de determinados professores; (4) clarificava assuntos de interesse

---

<sup>89</sup> A versão final do questionário aos alunos foi construído exclusivamente por nós, pois a pouco e pouco verificámos que a dinâmica gerada em torno deste grupo de trabalho havia-se perdido, tendo deixado o assunto de interessar os professores à medida que eles iam conhecendo melhor os alunos, geralmente por meios interpessoais, nas aulas.

geral abordados inicialmente em conversas (avaliação dos alunos, temas de inquérito aos alunos, registo de circulação dos professores na sua sala); (5) informava sobre divulgação de textos de conclusões provisórias da investigação.

Tendo como pretexto a resposta ao inquérito inicialmente distribuído, abordámos na sala dos professores cada docente. Falávamos mais pormenorizadamente sobre o nosso trabalho e procurávamos obter informações sumárias sobre a formação, a disciplina e a antiguidade na profissão e na escola. Essas informações eram já solicitadas no inquérito que, caso não tivesse ainda sido entregue, era por nós então preenchido no momento da conversa. Outro dos tópicos iniciais da conversa era o inquérito aos alunos que estava a ser planeado ou então o contexto da reforma educativa, particularmente o tema que mais preocupava os professores no momento: a legislação relativa a avaliação.

Julgamos que fazer uma primeira abordagem individual dos professores por via dum inquérito não terá sido um dos melhores meios<sup>90</sup>. Pensamos que a explicação para este potencial erro estará no facto de nos primeiros tempos de permanência na escola termos tido dificuldade em lidar com a inibição, já atrás referida, da nossa espontaneidade nos processos de interacção com os professores, facto que nos "empurrou" para o uso de instrumentos mais formalizados a fim de melhor enquadrar (na nossa mente) a interacção. Posteriormente, como nos demos conta do risco que estávamos a correr, deixámos de insistir na devolução dos inquéritos, tendo o seu preenchimento sido arrastado por todo o primeiro ano de trabalho de campo, havendo casos de professores em que só obtivemos as informações necessárias sobre os seus percursos profissionais muito mais tarde, já no início do segundo ano de trabalho de campo, no contexto de outras conversas ou actividades. O facto de estendermos a devolução do inquérito por tanto tempo permitiu dar-lhe um outro tipo de utilidade, pois ele serviu, como veremos mais a frente, como indicador da atitude dos professores na relação social com o investigador.

Outro dos instrumentos de recolha de informação foram os registos, feitos por nós, das falas dos professores nas reuniões a que assistíamos. Durante as dez primeiras semanas de trabalho de campo e no final de cada uma destas semanas, estes registos escritos foram objecto de um tratamento adicional, em cassette audio: eram relidos e completados com outras falas (que não tínhamos tido tempo, no momento do registo, de concluir) e completados com informação relativa a aspectos comportamentais e de atitudes (que davam conta da ambiência das reuniões e da reacção a nossa presença).

---

<sup>90</sup> Esta apreciação é no entanto discutível, pois, segundo Woods (1990:93), o processo de trabalho etnográfico começa hoje sempre pelos dados mais factuais e públicos, formulação que corresponde àquilo que era o conteúdo do inquérito.

Nestes registos audio foram também incluídas as conversas informais tidas na sala dos professores durante o mesmo período.

Estes tratamentos, de completamento e especificação de outras dimensões da informação recolhida, revelou-nos uma utilidade para os registos escritos de falas do grupo que não tínhamos inicialmente previsto: o registo selectivo das falas, no momento em que são observadas pelo investigador, tem a função, para além da directamente informativa relativa ao seu conteúdo, de permitir-nos recordar mais tarde outros pormenores, tanto orais como comportamentais, que inicialmente não haviam retido a nossa atenção<sup>91</sup>. Esta função permitiu, no tratamento mais sistemático dos dados, depois do trabalho de campo, a reconstrução dos diálogos entre professores, incluindo aí elementos que dão conta da ambiência vivida no momento e das correlações entre acontecimentos em situações díspares<sup>92</sup>. Deste modo, as notas escritas do trabalho de campo superam o momentâneo e o situacional e transformam-se em veículos de recordação das vivências, emocionais e cognitivas, do investigador e dos professores, permitindo mais tarde aceder ao *sentido contextual*<sup>93</sup> dos factos, mesmo quando ele não era apercebido pelo investigador no momento do registo.

A riqueza e diversidade dos dados fez com que ao longo do tempo viéssemos a formalizar vários tipos de notas escritas de trabalho de campo<sup>94</sup>, formalização que substituiu os, já referidos, registos audio, semanais. As notas escritas formalizadas foram as seguintes: (1) o registo inicial, de observação extensiva de reuniões, em folhas individualizáveis; (2) o registo de conversas informais na sala de professores, em folhas individualizáveis, onde se incluía o conteúdo das falas e dentro desse contexto as impressões que se retinham sobre atitudes e condutas; (3) o caderno de campo, onde se incluía o registo selectivo e pontual de acontecimento e comentários dos professores sobre a sua vida profissional, quando sugeriam hipóteses de interpretação, ou, o inverso, o de leituras de bibliografia que sugeriam ou eram relacionáveis (como meios de interpretação) com acontecimentos na escola.

O conjunto destes três tipos de registos escritos põem em evidencia a relação dialéctica que fomos construindo entre factos e teoria, através do processo de interacção<sup>95</sup>, pois as observações e conversas sugeriam dúvidas, face ao anteriormente

---

<sup>91</sup> Esta mesma função dos registos de campo é apontada por Peter Woods (1989:60 61).

<sup>92</sup> Veja-se o caso dos diálogos publicados na revista *Educação Sociedade e Culturas*, (cf. Caria,1994b) que resultaram de reconstruções de registos de falas, feitas posteriormente com alguns meses de distancia.

<sup>93</sup> Cf. Pharo, 1985: 133 e ss.

<sup>94</sup> Em meados do 1º ano de trabalho de campo os diferentes tipos de registos já estavam completamente formalizados e especificados quanto aos seus objectivos.

<sup>95</sup> Dimensão do trabalho já desenvolvida nos anteriores subcapítulos em torno do conceito de ruptura epistemológica por via relacional.

conjecturado no plano teórico, que levaram a novas leituras de bibliografia, a reinterpretações dos factos iniciais e a novas conjecturas e hipóteses. Estas novas conjecturas permitiram ter um olhar mais específico sobre aspectos particulares da realidade. Por outro lado, os mesmos três tipos de registos põem também em evidencia a relação que sempre se concebeu existir entre o conhecimento construído sobre os professores e o conhecimento das atitudes e relações dos professores face ao investigador.

A fim de melhor se perceber como é que os meios escritos puderam mediar a RSI ao longo do tempo, identificamos na Figura 1 uma síntese do faseamento do trabalho de campo. O esquema, explicado nas secções que se seguem, dá conta do modo como a RSI pode começar por ser interpretada: numa forma próxima da cronologia das acções, a fim de poder, posteriormente, evoluir para uma análise conceptualmente mais elaborada.

### **A 1ª fase: a inflexão sobre o objecto**

Podemos delimitar a 1ª fase do trabalho de campo aos primeiros cinco meses de presença no local. Nela deu-se a completa adopção do investigador pelo grupo e o consequente esvazamento da intervenção negativa do investigador. A adopção do investigador poderá ser desdobrada nas seguintes componentes<sup>96</sup>: (1) uma primeira componente de identificação do local e apresentação do investigador (aceitação formal); (2) uma componente de adaptação do investigador, pela sua familiarização com a linguagem e rotinas do grupo (só completada na 2ª fase, como mais a frente veremos); (3) por fim, uma componente de integração no local, pela apropriação significativa do investigador pelo grupo, atribuindo-lhe papéis sociais úteis ao seu dia-a-dia.

No final desta fase fizemos um balanço do percurso desenvolvido, para o qual concorreu um conjunto de escritos com resultados provisórios da investigação e com descritores de ocorrências no local. Referimo-nos (1) a redacção de uma comunicação sobre a investigação<sup>97</sup>; (2) a redacção de um documento de trabalho sobre o nosso grau de inserção no escola<sup>98</sup>; (3) a sistematização de muita da informação recolhida nas reuniões de professores e redacção, sobre ela, de um comentário analítico que procurava esboçar o objecto teórico da investigação<sup>99</sup>. Para a delimitação desta fase e respectivo

---

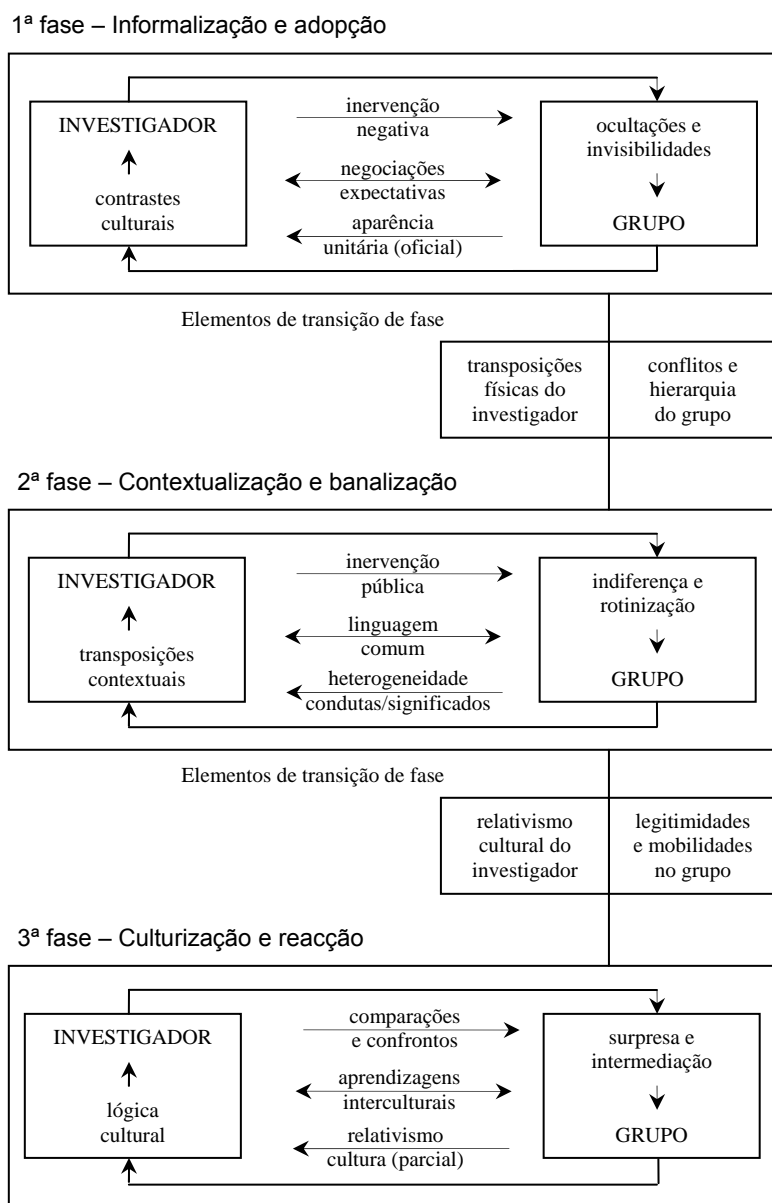
<sup>96</sup> Grosso modo, este faseamento, mais fino, corresponde a periodização referida por Portela (1985:160-167).

<sup>97</sup> Já atrás fizemos referência a esta comunicação, apresentada no II Congresso de Ciências da Educação.

<sup>98</sup> Na ordem dos documentos de trabalho produzidos corresponde ao nº 5.

<sup>99</sup> Referimo-nos aos dados, já referidos, publicados no nº 1 da revista *Educação, Sociedade e Culturas* e ao comentário que se lhes segue (Caria, 1994a; 1994b)

balanço concorreram ainda os seguintes factos: (1) uma maior facilidade e espontaneidade no nosso contacto interpessoal na sala de professores; (2) o declínio das conversas informais sobre a temática relativa as políticas educativas e aos aspectos mais formais e públicos da profissão; (3) superação de todo o tipo de invisibilidade sobre a nossa presença; (4) transformação dos conflitos entes no seio do grupo em conflitos explícitos e públicos perante o investigador.



**Fig. 1 – Faseamento do processo de investigação etnográfica**

A partir deste balanço inflectimos o modo como concebíamos o objecto do nosso trabalho. Assim, abandonámos totalmente a ideia de centrar a investigação nas histórias de vida de professores e nos seus processos históricos de aprendizagem da profissão,

porque verificámos que estava ao nosso alcance tomar todo o grupo como objecto de análise, dado considerarmos que o processo de adopção nos colocava em condições suficientemente adequadas para conseguirmos informalizar a RSI com todos os professores. Esta reformulação do trajecto, fomentada pela orientação antropológica que tivemos, manteve a contextualização local do grupo, mas ao tomar como objecto de análise todos os professores (e não uma amostra) passou a ter como finalidade: compreender os modos e meios como culturalmente o grupo se estruturava no presente e no passado, a partir dos antecedentes histórico-conflituais do local e da profissão; identificar os espaços e tempos do quotidiano em que a cultura dos professores se podia desdobrar. Tal mudança permitiu passar a analisar a aprendizagem da profissão através dos professores mais novos e do poder informal dos mais velhos sobre os primeiros, sem que neste processo tivesse que ser concebida uma qualquer intenção deliberada de ensinar a profissão e sem que tal processo tivesse que estar inscrito nas trajectórias profissionais de cada professor, e seus eventuais incidentes pessoais sócio-históricos.

Esta inflexão da estratégia de investigação colocou-nos um novo problema: interrogarmo-nos se não teríamos que fazer também a etnografia dos grupos que conviviam na escola com os professores, designadamente os funcionários, os alunos e alguns pais, pois numa primeira análise, no plano das evidências empíricas mais imediatas, o contexto local dos professores era construído no dia a dia com outras categorias de actores sociais. Esta inflexão transformou, portanto, um problema de perspectivação metodológica num problema de delimitação teórica empírica do objecto. A superação desta questão, como veremos mais à frente, só será conseguida mais tarde, já numa fase posterior (na 3ª fase, que se inicia e prolonga pelo 2º ano de trabalho de campo).

### **A 2ª fase: a banalização do investigador**

A 2ª fase do trabalho de campo pode ser identificada a partir de meados do 1º ano de presença na escola. A mudança na orientação metodológica e teórica do trabalho de campo tornou mais clara a necessidade de nesta fase dar urgência à recolha de informação a três níveis: (1) ao nível do diagnóstico sobre os meios sociais de proveniência e os percursos escolares dos alunos – através do inquérito em embrião – pois os alunos poderiam vir a ganhar uma maior relevância na análise; (2) ao nível da história do grupo no local e diagnóstico da antiguidade de cada professor naquela escola – aspecto que não tinha sido considerado no questionário inicialmente lançado aos professores – pois havia uma focalização mais localizada da análise; (3) ao nível da

estrutura de interacção social nas reuniões observadas, pois a compreensão da estruturação do grupo obrigava a que nos preocupássemos com os processos mais informais e discursivamente menos elaborados de organização social do grupo.

Esta fase poderá ser caracterizada como um período em que a nossa presença na escola se vai banalizar totalmente, beneficiando do efeito conjugado de dois factores: (1) tomarmos por objecto de inquérito também os alunos (e aparentemente não tanto os professores), processo que tendencialmente gozava de um grande reconhecimento social, especialmente para aqueles que mais distantes estavam de entender os objectivos da investigação, pois era tido como tradicional ao trabalho científico da sociologia; (2) tomarmos por objecto a história da escola, tema que se ligou muito facilmente às conversas informais do dia-a-dia, pois remetia facilmente para as condições de trabalho e problemas que a profissão atravessava ou atravessou e para os conflitos, explícitos, entre os professores, que pudemos entretanto observar.

O interesse pela história da escola obrigou à realização de duas entrevistas colectivas, temáticas, com os professores mais antigos na escola. O interesse pelo processo de estruturação do grupo obrigou a que devêssemos ter, nos registos produzidos sobre as reuniões observadas, uma visão mais focalizada sobre o processo decisional, sobre a construção de consensos e sobre a consequente desigual participação de cada um dos professores nestes processos. No plano da acção quotidiana, como efeito do inquérito dirigido aos alunos, o fundamental das conversas informais com os professores conhecidos passou, no plano profissional, a centrar-se nas interacções da sala de aula e nas dificuldades de aprendizagem e tipos de condutas na sala de aula dos estudantes.

A 2.<sup>a</sup> fase do trabalho de campo permitiu revelar, de um modo mais explícito, aquilo que é a dimensão de implicação do investigador na vida do grupo, pois foi neste período que mais foi evidenciada a actividade pública do investigador com o fim de dar, em geral a todos os professores, algo em troca da autorização para a presença na escola. Referimo-nos (1) à realização de acções de formação (sobre o novo regime de avaliação dos alunos, respondendo à solicitação de alguns dos professores que tinham sido nossos formandos); (2) a organização de uma conferencia com um convidado (por nossa iniciativa, sobre a cultura rural e sua relação com a cultura escolar); (3) a participação num grupo de trabalho (constituído por iniciativa dos órgãos de gestão da escola) que visava discutir o modo de tratamento dos dados do inquérito aos alunos a fim de eles servirem os projectos da escola; (4) à apresentação de sugestões por escrito (no quadro da sala dos professores) sobre o modo como poderiam ser preenchidas as fichas de avaliação dos alunos, enviadas pelo Ministério (acção da nossa iniciativa, depois de

verificar a grande dificuldade de todos os professores em as preencher<sup>100</sup>); (5) a apresentação de sugestões (através da apresentação de instrumento escrito de sistematização de dados) para facilitar a tomada de decisões, em conselhos de turma, sobre a possibilidade de determinados alunos reprovarem ou transitarem de ano ou ciclo escolares<sup>101</sup>.

Estas actividades prolongam aquilo que na 1.ª fase já tinha sido a nossa actuação, ao constituirmos um grupo de trabalho para elaborar o inquérito aos alunos. Não desenvolvemos o conjunto destas actividades mais cedo porque considerámos que uma intervenção deste tipo (pela positiva e não por via de uma intervenção negativa), poderia vir a ter efeitos nefastos, pois aumentaria os riscos das conotações avaliadoras sobre a investigação, podendo levar a cristalização das desigualdades de poder, especialmente daqueles de que ainda não tínhamos uma informatização da RSI.

Outra actividade que chegámos a considerar como possível — dentro do contexto de sobrevalorização do tema sobre os alunos nas conversas informais e da possibilidade de ter que alargar o âmbito das nossas interacções para outros grupos da escola — foi a de desenvolvermos uma actividade de ocupação de tempos livres com alunos que tinham demasiados furos nos horários, inserida dentro de uma sala de estudo que entretanto havia sido criada na escola. Esta possibilidade veio a ser abandonada em face das decisões tomadas sobre a orientação a dar na 3.ª fase do trabalho de campo, que mais a frente referiremos.

O efeito do conjunto destas actividades foi significativamente irrelevante, pois verificámos que as propostas mais direccionadas e intencionais a ajuda na acção não tinham qualquer sequencia, dado não serem objecto de qualquer processo de apropriação ou qualquer mínima integração na actividade quotidiana dos professores. Este facto provou-nos a *banalização* que a nossa presença já tinha adquirido. Outro facto que nos provou esta banalização foi o modo divertido e descomplexado como os professores presentes reagiram ao desencadeamento de um conflito verbal entre o conferencista que levámos à escola e dois dos professores presentes na sessão<sup>102</sup>.

### **A implicação periférica do investigador**

Todas estas iniciativas tiveram como objectivo vincar o facto de esta investigação não pretender ser neutral face aos acontecimentos da escola, nem pretender ter uma

---

<sup>100</sup> Esta dimensão do trabalho dos professores será objecto de análise no subcapítulo IV/2.

<sup>101</sup> Esta dimensão do trabalho dos professores será objecto de análise no subcapítulo IV/3.

visão estritamente objectivista do contexto, pois assim não seríamos capazes de entender a heterogeneidade do grupo e a lógica cultural que orienta a sua acção. Deste modo com estas acções pretendíamos dar legitimidade a necessidade que tínhamos de “alimentar” as conversas informais sobre a vida da escola, com a nossa participação. A metodologia do nosso trabalho teria sempre que conjugar a observação das interacções com as interpretações diversificadas que os próprios davam aos acontecimentos em que participavam ou que presenciavam. Só assim é que seríamos capazes de entender as dimensões do contexto que eram objecto de um saber tácito, sobre o qual os professores inibiam o desenvolvimento de uma consciência discursiva, e as dimensões do contexto que eram objecto de interpretações explícitas desencontradas, umas mais legítimas e outras mais marginais ao grupo.

Em conclusão, podemos dizer que concebemos a nossa acção, nesta 2.<sup>a</sup> fase, como uma relação de *implicação*<sup>103</sup>, pois pretendemos fazer os professores entender que os propósitos não avaliadores da investigação não se traduziam numa investigação convencional, distante e desinteressada dos sentimentos e atitudes das pessoas. Assim, pudemos inflectir o processo de banalização da nossa presença, pois poderia traduzir-se nalgum tipo de indiferença e desinteresse pela nossa acção, evitando que os professores fossem conotados com algum tipo de “cobaias” da investigação.

Tratou-se de uma implicação que designaríamos de *periférica*<sup>104</sup>, pois não teve como intenção liderar ou estimular processos de mudança ou tomar posições, nos planos ético e moral ou pedagógico e ideológico<sup>105</sup>, que pusessem em segundo plano o

---

<sup>102</sup> Houve mesmo a preocupação, da parte de um dos professores que entrou em conflito, em nos abordar, no dia seguinte, e sossegar quanto ao modo como iria reagir na escola face ao sucedido.

<sup>103</sup> A definição da investigação como inscrita num paradigma não positivista e qualitativo, nos termos que apresentámos no subcapítulo anterior, é geralmente concebida nos manuais como contendo uma implicação do investigador no campo (Alaoui, 1994; Lourau, 1988: Grand, 1992; Levy, 1985; Goetz e Lecompte, 1988: 115-117). Particularmente relevante é o texto de Levy (ibidem: 60-62) pois ao tratar a investigação-acção distingue aquilo que é implicação e o que é submersão do investigador no local, frisando a necessidade de ter sempre com a realidade uma “distância analítica não desconexa do objecto”. No mesmo sentido vão as abordagens de Woods (1989: 49-50) e de Coulon (1987: 79), especificamente sobre a etnografia, a que este último chama “competência implicada”. No entanto, Peter Woods vai mais longe que os restantes ao defender a necessidade de no trabalho etnográfico o investigador desempenhar um papel público útil à organização do grupo em estudo. Goetz e Lecompte, pelo contrário, vincam o facto de eticamente ser reprovável a presença do investigador dado poder gerar dependências (em virtude de uma excessiva utilização do investigador pelo grupo) e de esta cessar a prazo, sem que no final se possa oferecer algo em substituição.

<sup>104</sup> Sobre a formalização dos vários níveis de participação e implicação possíveis, cf. Lapassade, 1991: 32-34. Segundo Adler, citado por este autor, haveria três níveis de participação: periférica, activa e total. Os dois últimos supõem sempre a tomada de posição do investigador face a fenómenos do local, e logo, do nosso ponto de vista, uma intencionalidade que pode afastar ou fazer diminuir os contactos do investigador com determinados actores sociais, fazendo cristalizar as distâncias e desigualdades de poder cultural e simbólico com estes.

<sup>105</sup> Por exemplo, fomos confrontados com a descrição de práticas pedagógicas com alunos que consideraríamos, no mínimo, pouco recomendáveis, relativamente às quais auto-censuramo-nos de fazer qualquer comentário com conotações depreciativas.

propósito de produzir conhecimento<sup>106</sup>. Esta concepção de implicação permitiu-nos clarificar o sentido que dávamos à "observação participante", pois em parte possuíamos uma visão ingénua deste processo, dado tendermos a (entende-la, no início do trabalho de campo, como indissociável da necessidade de agir como se fôssemos um professor no local<sup>107</sup>.

### **Aprendizagens no local e relativismo cultural**

O entendimento da acção do investigador enquanto implicação no local leva a recusar a ideia de reduzir a RSI apenas às suas componentes de informatização, sublinhando também a sua culturalização. Falamos de *culturalização* da RSI, porque o facto de estarmos perante um grupo social com o qual tínhamos antecipadamente bastante familiaridade e sobre o qual tínhamos capacidade para antecipar riscos e obstáculos, permitiu-nos ir mais longe na acção sobre a estrutura desta relação. Apercebemo-nos da possibilidade de os professores (particularmente os que, com o tempo, se tornaram mais próximos) aprenderem com o investigador a melhor maneira de utilizarem o conhecimento científico, aumentando a sua auto-reflexividade profissional.

Mas esta aprendizagem com o investigador só foi possível porque "repousou" sobre uma outra desenvolvida na 1.ª fase do trabalho. Referimo-nos à nossa aprendizagem, resultante dos contrastes relativos as diferenças culturais entre nós e os professores: os fazeres e os saberes que eram desenvolvidos no quotidiano do grupo entravam em conflito com os fazeres e saberes que nós éramos capazes de simular quando imaginávamos qual poderia ser a nossa actuação se nos colocássemos no lugar dos professores naquele momento em que os observávamos<sup>108</sup>. Esta simulação era feita com

---

<sup>106</sup> A prioridade dada na 2.ª fase a intervenção no local não pode ser confundida com a sobrevalorização da intervenção em desfavor da análise. Segundo Esteves (1987), tanto a etnografia como a investigação-acção têm afinidades, pois ambas fazem uso de uma relação de implicação embora a segunda tenda a dar prioridade aos objectivos de intervenção-udança, que a primeira só tem de modo marginal ou pontual. No entanto, para Dubost (1984: 17/8) a investigação-acção tende a confundir-se com observação participante sempre que esta última tenha uma relação instrumental com a acção, enquanto (estratégia racionalizadora da inovação social (avaliação meios/fins) ou como estratégia de investigação de mudança de práticas sociais.

<sup>107</sup> Esta visão ingénua relaciona-se com a concepção de um investigador-camaleão, já abordada no subcapítulo anterior. No entanto convirá clarificar que os níveis de participação não são uma relação inversa da observação (mais observação menos participação e vice-versa). Esta formulação do problema da observação participante é criticada por Patrick Boumard (1990), pois a observação sem participação estará muito próxima de abandonar a ideia de implicação, facto que corresponderá a uma falta de clareza quanto ao paradigma não positivista em que se pode inscrever a investigação. Neste sentido Woods (1989: 55) refere que a presença prolongada no campo é sempre participação, pois ela condiciona sempre o comportamento dos outros e é condicionada pelos outros.

<sup>108</sup> Sobre este trabalho de relativização do etnocentrismo do investigador conjugado com a sua implicação no quotidiano do grupo, cf. Peyronie (1992: 124-125).

base numa transposição física<sup>109</sup> da pessoa do investigador para os protagonistas da acção social observada, a partir do conhecimento interpessoal entretanto criado. Foi esta aprendizagem sobre a diferença que nos permitiu identificar o nosso *etnocentrismo* e com base numa primeira relativização dos seus efeitos começar a entender o outro.

Nesta 2.<sup>a</sup> fase, para além das nossas actividades públicas visíveis, a *implicação periférica* com o grupo teve uma segunda vertente, interna à pessoa do investigador, que deu continuidade a relativização do nosso etnocentrismo. Assim, para compreendermos o contexto passámos a colocar-nos no lugar dos professores, não através da simulação do nosso desempenho, enquanto potenciais professores naquele lugar, mas antes na identificação dos seus sentimentos e atitudes que motivam as condutas do grupo, procurando encontrar esses mesmos elementos nas nossas vivências comparáveis. Deste modo, os sentimentos e condutas do grupo, dentro da sua diversidade — por exemplo, de receio e medo, de ironia e sarcasmo, de dúvida e incerteza, tristeza e desencanto, impotência e inércia, etc. — puderam ser melhor entendidos quando ligados a situações profissionais por nós também vividas, comparáveis na sua forma com o observado, embora fossem diferentes no conteúdo e significados das construções simbólicas (Kilani, 1994). Este processo dá conta da implicação do investigador através de analogias entre contextos de vivências e explica a alternativa a seguir em oposição ao projecto de um "investigador-camaleão", que opera apenas por transposição física<sup>110</sup>.

### **Culturalização da relação social de investigação**

A possibilidade de serem desenvolvidos processos de *culturalização da relação social de investigação* supõe um conjunto de acções e atitudes, sistematicamente orientadas para esse fim. Destas acções e atitudes destacamos:

a) identificação continuada do nosso papel profissional de formador, pondo em causa o discurso técnico-científico da formação de professores e afirmando o insucesso desta, subscrevendo as ideias mais típicas utilizadas pelos professores relativamente a este assunto: "as Ciências da Educação desprezam ou desconhecem a realidade

---

<sup>109</sup> A esta situação no trabalho de campo Wolcott (1988: 71) designa como "efeito de espelho". No nosso caso este efeito teve como primeira consequência a construção de juízos de valor globalizadores (preconceitos) sobre os professores que impediam o reconhecimento da heterogeneidade do grupo e a compreensão do contexto.

<sup>110</sup> Dentro deste mesmo pressuposto Woods (1989: 50) fala na necessidade de à partida o investigador fazer uma limpeza cultural dos seus processos mentais. A formulação é utópica se levada a letra e por isso o mesmo autor especifica esta limpeza como sendo um debate do investigador consigo próprio. No mesmo sentido vão as palavras de Cheboux (1993: 71) quando diz que o retorno do investigador a si próprio leva-o progressivamente a questionar mais o acto de interpretação que realiza do que o conteúdo da interpretação que formaliza.

profissional dos professores". Justificámos a nossa postura na formação porque pretendíamos "perceber o contexto e constrangimentos do trabalho dos professores em concreto", com o argumento de pretender fazer, posteriormente, uma "melhor formação" porque mais conhecedora das condições em que os professores trabalhavam;

b) manifestámos sempre disponibilidade para colaborar com a escola, em actividades do seu interesse, mesmo que divorciadas das nossas;

c) não recusámos, nas conversas informais sobre os problemas quotidianos da escola, dar opiniões e formular ideias sobre as questões colocadas, embora sempre com a preocupação de não reduzir a lógica da acção a lógica da análise, evitando simplificar a complexidade do real e relativizando sempre as nossas palavras através do argumento de não sermos professores daqueles alunos, naquela escola;

d) estabelecemos analogias entre a exigência e o trabalho a que os professores foram sujeitos nos estágios (para se tornarem efectivos na escola) e o trabalho e a exigência a que o investigador está sujeito para realizar o seu (e deixar de ser um contratado como também os professores já tinham sido). Deste modo, tornávamos evidente a semelhança entre as nossas posições de subordinação, de esforço acrescido e de aprendizagem face a hierarquia académica e universitária, dando mesmo exemplos de alguns desmandos e arbítrios publicamente conhecidos nestas situações e pormenorizando a quantidade de tarefas que era necessário desenvolver até conseguir completar o trabalho;

e) mostrámos e verbalizámos agradecimento e dependência face a autorização dos professores para assistir a cada reunião, renovando continuamente o pedido de autorização e frisando a situação excepcional e marcante, no panorama da investigação sobre a Escola em Portugal, que aqueles professores haviam permitido;

f) mostrámos continuamente dúvidas e incertezas face as novas exigências institucionais da reforma educativa em curso, em termos algo semelhantes aos professores (designadamente referindo-nos a incoerência e falta de sistematicidade da legislação), para assim tornar legítimo, nas conversas informais, a manifestação do desconhecimento e perplexidade, e permitir tornar explícito o contexto de interpretação e pensamento dos professores face às políticas educativas;

g) criámos o hábito de conversar sobre o que se tinha passado nas reuniões a fim de clarificar e explicitar construções simbólicas (em termos, por exemplo, de motivações, conflitos, tensões e silêncios), dar "feed-back" sobre o tipo de factos registados que chamavam a nossa atenção e permitir recordar ocorrências passadas ao grupo (por exemplo, para uso em actas ou para informação a outros professores não presentes),

mostrando sempre um genuíno interesse em compreender a lógica e o pensamento dos professores nas situações de interacção;

*h)* divulgámos a todos os professores e conversámos informalmente com muitos deles sobre algumas das hipóteses de trabalho e factos relevantes que, entretanto, já havíamos passado a escrito, onde procurámos que ficasse claro o tipo de problematização que pretendíamos fazer, apresentando-os como modelo daquilo que os professores poderiam esperar desta investigação;

*i)* intervimos, por nossa iniciativa, nas reuniões que observávamos para recordar factos passados ou informar sobre decisões da escola, que por várias razões não eram referidos pelos professores e/ou eram desconhecidos destes; esta acção fez inflectir o assunto da reunião, ou mesmo prolongar o tempo da sua duração, em torno de temas que nos interessavam para os objectivos da investigação.

Este conjunto de acções e atitudes poderão ser organizadas em torno de três princípios estruturantes da acção, que consubstanciam uma mediação intercultural na RSI. Esta mediação permite identificar as dimensões em que actuámos sobre a estrutura da relação social, isto é, identificar os meios de que nos servimos para culturalizar a RSI:

*a)* estabelecer *analogias entre as posições sociais* do investigador e do grupo social estudado, como forma de desestruturar as desigualdades de poder existentes e meio para permitir a sectores do grupo sentirem-se parte da investigação (ver o caso dos procedimentos identificados atrás nas alíneas *d, e, f*);

*b)* *legitimar a utilidade dos saberes profissionais* dos professores e dos discursos críticos sobre o etnocentrismo científico, como forma de permitir a comunicação com a cultura científica (ver o caso dos procedimentos identificados atrás nas alíneas *a, c, f, g, h*);

*c)* desenvolver uma acção de implicação na vida do grupo, prestando pequenas colaborações e serviços a vida da escola e promovendo aprendizagens mútuas (ver o caso dos procedimentos identificados atrás nas alíneas *b, g, i, h*).

### **Transição da 2.<sup>a</sup> para a 3.<sup>a</sup> fase: construção do objecto teórico**

No final do primeiro ano de trabalho de campo voltámos a realizar um balanço da actividade desenvolvida e com base nele planificámos algumas acções para o ano seguinte<sup>111</sup>. Para o efeito tivemos que, em primeiro lugar, solicitar aos órgãos de direcção

---

<sup>111</sup> Tal balanço implicou a elaboração de um novo documento de trabalho.

da escola permissão para a continuação do trabalho de campo. Justificámos tal desejo com a necessidade de abordar dois problemas que continuavam em aberto: a necessidade de aprofundar a análise dos percursos profissionais do grupo e a necessidade de, em conjunto com um grupo mais restrito de professores, nos debruçarmos sobre a actividade de sala de aula (que até aí não tinha sido tratada de modo sistemático).

Como existiam alguns professores mais novos que iam abandonar a escola, considerámos que junto destes poderíamos de novo ensaiar a metodologia das "histórias de vida" e verificar da sua pertinência nas condições de investigação etnográfica. A análise da dinâmica destas entrevistas, em que os professores nos relataram os seus percursos profissionais, permitiu identificar a utilidade de concentrar este questionamento em torno de dois temas: (1) o do estágio e suas relações com a entrada na profissão e/ou efectivação na profissão; (2) o do ambiente e relações de trabalho nas várias escolas em que tinham tido oportunidade de trabalhar. Estes dois temas mostraram-se particularmente pertinentes porque tinham relações estreitas com as conversas informais que continuavam a existir connosco (efeito de contextualização): os problemas dos alunos e as suas aprendizagens em associação com as orientações que lhes tinham sido dadas no estágio; o problema dos conflitos entre professores, suas divisões e relações de troca no grupo, em associação com o ambiente mais ou menos familiar das escolas e estilo de gestão que tinham tido oportunidade de conhecer. Assim, abandonámos totalmente a ideia das "histórias de vida" e passámos, no ano seguinte, a inquirir os percursos profissionais dos professores em torno daqueles dois temas, numa forma que se aproximou de uma "entrevista temática aberta".

A pertinência da escolha destas temáticas veio a ser confirmada mais tarde, através dos relatos da actividade de sala de aula. Assim, sempre que estes dois temas não eram explorados nesses relatos, os discursos que se reportavam a comparações entre o modo de trabalhar presente e passado dos professores eram pouco específicos na identificação das discontinuidades eventualmente existentes nos seus percursos profissionais. Pelo contrário, quando lançámos questões sobre o ambiente das escolas por onde passaram e sobre os estágios e efectivações, os mesmos professores desenvolviam um discurso marcado por inúmeros pormenores e interpretações pessoais, sublinhando comparações e (des)continuidades entre o passado e o presente.

Para as entrevistas temáticas seleccionámos 10 professores, procurando sempre equilibrar o número de homens e mulheres e de professores mais novos e mais velhos na escola ou na profissão. Não aumentámos o número de professores inquiridos porque começámos a identificar um efeito de saturação na informação recolhida. Para a criação

deste efeito também contribuiu o facto de os professores que participaram nas entrevistas sobre as aulas (em número de 15, a que nos referiremos de seguida) também terem sido inquiridos nestas temáticas.

A segunda questão que importava resolver, como dissemos, prendia-se com a actividade de sala de aula e mais particularmente com o lugar central que os alunos ocupavam na interacção social desenvolvida pelos professores na escola. A solução mais fácil seria seguir um caminho de observação de aulas, embora tal facto nos continuasse a parecer demasiado inibidor da espontaneidade dos professores e provavelmente continuaria a ser pouco aceite por estes, dado o carácter privado da aula na cultura dos professores. Esta solução poderia, ainda, levar ao retraimento do contacto de bastantes professores connosco e mesmo a renovação da atribuição de um sentido avaliador ao nosso trabalho de investigação. Por estas razões, optámos por resolver o problema através da delimitação teórica do nosso objecto, pois passámos a distinguir a componente pedagógica da cultura, construída na interacção professor-aluno, da componente curricular da cultura dos professores. Assim, de uma forma resumida, partimos do pressuposto teórico de que a cultura do professor, que suportava a actividade de sala de aula, poderia ser vista como aquela que decorre da manipulação oral e informal do currículo formal de cada disciplina e que tem por base as interacções entre o grupo de professores, ainda que os referentes dessa interacção sejam os alunos e a actividade desenvolvida na aula.

Por extensão lógica do raciocínio, a cultura do grupo não poderia ser confundida com a cultura da escola, pois esta seria o produto da interacção entre todos os actores escolares, enquanto que aquela seria apenas o produto da interacção entre os professores, definidora do posicionamento destes face aos outros interlocutores escolares. Deste modo, inspirados nas formulações que as metodologias de histórias de vida e a etnometodologia<sup>112</sup> dão ao valor dos relatos da acção, optámos por uma estratégia de "entrevista repetida", sobre a actividade de sala de aula, com cada um dos 15 professores seleccionados. O nosso objectivo era o de captar o sentido e as rotinas da acção desenvolvidas com os alunos ao longo do ano lectivo, tendo por referencia primeira o modo de organização e selecção dos conhecimentos ensinados — descrição após a acção — ou a ensinar — esboço de antecipação das acções, isto é, os processos explícitos de racionalização contextual da acção.

---

<sup>112</sup> O relato é apresentado como constitutivo de uma identidade social, onde o sujeito se manifesta, pois é ele que dá o primeiro nível de inteligibilidade a relação que estabelece com os objectos sociais (Cf. Woods, 1990: 107-109; Coulon, 1987: 37-39). Segundo Ervin Goffman, citado por Woods, (ibidem: 89-90), o relato dá uma imagem global da situação, que integra o passado e o futuro, por selecção dos elementos que o sujeito considera relevantes para a interpretação do momento presente.

De destacar que a disponibilidade dos professores para participarem nas entrevistas temáticas sobre os percursos profissionais e na entrevistas repetidas sobre as aulas<sup>113</sup> foi bastante desigual. Nas primeiras, como já atrás dissemos, os temas eram muito pertinentes para conversa com o grupo, enquanto que as segundas, provavelmente, por serem a descoberto algo mais privado e potencialmente mais melindroso<sup>114</sup>, contaram com algumas recusas de colaboração, mesmo em professores, com os quais se havia conseguido informalizar a RSI. Verificámos, assim, nesta segunda actividade, que não existia uma equivalência entre a proximidade pessoal anterior e a colaboração mais activa nos relatos de sala de aula, pois, inversamente, outros professores houve que aceitaram colaborar activamente, apesar de terem connosco uma relação interpessoal menos próxima.

Estas descoincidências podem ter vários tipos de explicação. Uma delas será o facto de um professor ao ser escolhido por nós, para nos descrever as aulas, poder ter perante o grupo algum valor de distinção e notoriedade, que — desde já se tenha conseguido produzir algum efeito intercultural sobre a estrutura desigual da RSI — possa compensar uma menor intensidade na relação interpessoal. Esta descoincidência será objecto de análise, quando, mais a frente neste subcapítulo, formalizarmos os vários tipos de atitudes dos professores face à investigação.

### **A redefinição estratégica dos “encontros”**

As entrevistas repetidas sobre as aulas foram por nós designadas, no falar com os professores, como "encontros". Esta designação procurou por em evidencia o seu carácter conversa-cional, continuado e aberto a tópicos trazidos pelos professores.

Inicialmente os "encontros" tinham como finalidade dar-nos conta quer das rotinas do trabalho curricular, quer dos seus processos racionalizadores, tanto os antecipadores da acção como os objectivadores<sup>115</sup>, utilizando como indicadores as tarefas de avaliação e de programação das aulas. Para este efeito<sup>116</sup> julgámos que teria especial interesse perceber a "cultura material" do trabalho curricular (livros, fichas, testes, grelhas, registos,

---

<sup>113</sup> No Capítulo V, onde os dados relativos as aulas são apresentados e analisados, dá-se uma informação mais pormenorizada sobre os professores seleccionados para as entrevistas sobre as aulas, bem como as disciplinas em que concentrámos este inquérito.

<sup>114</sup> Dadas estas particularidades, inicialmente tínhamos partido do pressuposto que não seleccionaríamos nenhum professor que tivesse só nesse ano chegado a escola. No entanto, em face de algumas recusas e da necessidade de em consequência não comprometer o equilíbrio do tipo de professores da amostra, acabámos, com sucesso, por convidar alguns dos recém-chegados à escola.

<sup>115</sup> O desenvolvimento da problemática teórica do trabalho, aqui enunciada, será objecto de pormenorização no capítulo II.

<sup>116</sup> A que Philippe Perrenoud (1983) também chama o "bricolage" da profissão.

etc.), dada a relação próxima que existe entre a escrita e os processos racionalizadores da cultura<sup>117</sup>. No entanto, verificámos que o essencial desta materialidade cultural e dos processos racionalizadores eram construídos fora do contexto escolar, nos espaços familiares e domésticos dos professores, havendo apenas no espaço escolar o recurso a uma pasta do grupo disciplinar com materiais diversos.

Julgamos que o facto de abordarmos os professores na escola inviabilizou a possibilidade de analisar estes materiais e procedimentos, pois para isso teríamos que entrar nos espaços domésticos dos professores e, portanto, utilizado outras vias de acesso ao grupo que não a institucional. Prova evidente de que o acesso ao trabalho profissional, realizado no espaço privado e doméstico sempre nos esteve relativamente vedado foi o facto de verificarmos que a maioria dos professores que conosco se encontrava para este trabalho preferia fazer a entrevista na sala dos professores, transformando-a num prolongamento da informalidade colectiva e pública que este espaço simbolizava para o grupo.

A compreensão deste obstáculo fez-nos repensar a finalidade dos "encontros", pois, sem deixarmos de tentar obter relatos sobre o processo de trabalho de preparação e avaliação das aulas, passámos a concentrar-nos nos juízos e interpretações sobre os acontecimentos relatados, após as aulas. Esta alteração de finalidades, face ao que tinha sido inicialmente planeado, levou-nos a repensar a estratégia a seguir, centrando-a agora mais nos aspectos comparativos (intrapessoais e interpessoais) do trabalho curricular.

A fim de tornar mais evidente a estratégia de entrevista desenvolvida nos "encontros", permitida pelos professores<sup>118</sup>, passamos de seguida a identificar os seus procedimentos essenciais<sup>119</sup>. Primeiro, começámos cada uma das entrevistas sempre com a questão: "o que é que aconteceu na última aula?" Para responder a esta pergunta e para se fazerem entender pelo investigador, os professores tinham que: (1a) descrever a sequência das suas acções na aula e nelas fazer ressaltar algumas das interacções com os alunos que eram a razão das suas acções seguintes; (1b) enquadrar essa aula em aulas anteriores, pois havia sequências de acções que continham várias aulas. Segundo, o nosso papel face a estes relatos era: (2a) pedir os pormenores da acção, especialmente das actividades que mais se repetiam; (2b) pedir para explicar os termos ajuizadores da acção (comparações tácitas) — por exemplo, explicar o que se quer dizer

---

<sup>117</sup> O lugar da escrita dentro desta problemática teórica será também objecto de desenvolvimento no capítulo II.

<sup>118</sup> Dizemos permitida pelos professores porque os termos e as regras deste trabalho foram implicitamente determinados por eles. Sobre o problema da relação social de entrevista, suas limitações e relações de poder, cf. Mauger, 1995.

<sup>119</sup> A descrição que a seguir se faz dos procedimentos excluiu a necessidade de apresentar em anexo o guião destas entrevistas, até porque ele formalmente nunca chegou a ser construído.

com: "pensei fazer melhor e então..."; "assim foi mais conseguido e a seguir...", "o resultado foi melhor (ou pior) e então..."; (2c) identificar a diversidade de acções em condições aparentemente equivalentes, pedindo ao professor para comparar e interpretar as razões das diferenças; (2d) confrontar o professor com outros relatos de outros professores seus colegas, pedindo-lhe para explicar que diferenças via e como as interpretava.

A heterogeneidade da realidade, que assim foi descortinada, permitiu ao investigador construir as "boas perguntas" e as "boas dúvidas", que pudessem levar os professores a pensar sobre a sua acção e que, potencialmente, lhes permitia explicitar os conteúdos e formas dos saberes em que se apoiavam para fundamentar a acção (associação entre fazer e saber).

Os objectivos dos passos acima referidos foram os de levar os professores a: (1) descrever e comparar acções desenvolvidas, comparações essas que podiam ser (1a) as que espontaneamente eram referidas por cada professor; (1b) as que lhes eram recordadas pelo investigador como tendo sido desenvolvidas anteriormente pelos próprios, (1c) as que eram dadas a conhecer pelo investigador a partir dos relatos dos outros professores; (2) comparar e interpretar as razões das diferenças ou semelhanças, também nestas três modalidades. A comparação perante a diferença de acções e interpretações entre os professores tinha o objectivo de questioná-los com base em questões que para o grupo eram reconhecidas como suas, isto é, tinham valor contextual e por isso eram potencialmente geradoras de "conflitos cognitivos" ou "incidentes críticos", permitindo problematizar "a ordem natural das coisas". Para este objectivo excluímos sempre a via de perguntar sobre o "porque" da acção curricular, pois entendemos que a formulação da pergunta nesses termos motivaria a emergência de um discurso geral e abstracto sobre o ensino, descontextualizado do local e da experiência.

Igualmente com a finalidade de não motivar a descontextualização dos discursos dos professores, remetíamos e situávamos as perguntas mais interpretativas para as acções descritas e nunca para as suas construções simbólicas mais gerais. Supomos que deste modo evitámos o individualismo e o subjectivismo decorrentes de uma metodologia que levasse os professores a desenvolver um discurso fechado sobre si próprio. Ao contrário, conseguimos que os entrevistados introduzissem as marcas que permitiam reconhecer o *sentido referencial* e o *sentido contextual*<sup>120</sup> das suas palavras, sem que tivéssemos a necessidade de nos preocuparmos com a objectividade dos

---

<sup>120</sup> Sobre estes dois conceitos cf. Pharo. 1985. Mais especificamente sobre o conceito de sentido referencial" cf. Woods (1989: 170-171). onde este autor se refere as categorias operatórias sensibilizadoras", que permitiriam relacionar os conceitos mais abstractos com as construções simbólicas dos actores.

relatos<sup>121</sup>, só possível de controlar integralmente através de uma observação de aulas. A partir destes dois sentidos pudemos levar os professores a reconstruir o universo simbólico da sua actividade de ensino, na sala de aula, pois ao relato dos fazeres estavam sempre associados o dos saberes, ao relato das acções estava sempre associado o dos pensamentos.

No plano do *sentido referencial*, esta associação entre fazer e pensar, inibiu o aparecimento de construções "imaginárias", com falta de realismo, através dos seguintes meios<sup>122</sup>: descrição pormenorizada, continuada e salteada no tempo, potenciadora por isso da identificação de contradições e incoerências; cruzamento dos relatos de uns com os relatos de outros professores. No plano do *sentido contextual*, tentámos controlar o realismo das construções a partir da informação que já possuíamos sobre alguns dos traços deste trabalho, recolhida no primeiro ano de trabalho de campo, na observação de reuniões de conselhos de turma, e no conhecimento que já possuíamos sobre o contexto mais geral da actividade curricular, decorrente do conhecimento interpessoal com cada um dos professores e do ambiente vivido na escola.

### **Processos de estruturação dos “encontros”**

Este quadro estratégico de acção para os “encontros”, mostra que se pretendeu que, a pouco e pouco, as descrições mais estritas se juntassem as interpretações mais elementares. Isto constituiu o alicerce sobre o qual motivámos a construção de interpretações mais elaboradas sobre a heterogeneidade das acções e, posteriormente, estimulámos a tomada de posição face a elaborações interpretativas diversas. Assim, fomos estruturando a nossa estratégia em torno de um processo de evolução/aprendizagem da relação social de entrevista, de modo a que os professores fossem utilizando cada vez mais o espaço e o tempo dos encontros como úteis a sua reflexão profissional.

Através desta estratégia, demo-nos conta de processos de estruturação da relação social de entrevista, a saber: (1) *simplificação do trabalho curricular*, em que havia fundamentalmente, por parte do professor, a preocupação de descrever muito mas interpretar muito pouco, usando um discurso auto-justificador que aparentava auto-suficiência e segurança pessoal, através da naturalização das situações relatadas

---

<sup>121</sup> Tal como refere Alain Coulon (1987: 41-42) “o problema que a descrição elucida não é o da verdade” [objectividade] mas antes o de saber a “relação que é construída com o mundo” (real ou imaginário) e sua eventual retrocção na reificação da linguagem comum”. Sobre o mesmo assunto cf. Pharo, 1985: 131/2.

<sup>122</sup> Parte destes instrumentos são inspirados nas formulações de Peter Woods (1990: 88-89), sobre o mesmo assunto.

justificada com base em determinismos sociais e em impossibilidades de "fazer de outro modo"; (2) *conformação do trabalho curricular à conjuntura* de reforma, em que havia fundamentalmente a preocupação de interpretar bastante e descrever menos, para assim se poder dar ao investigador uma "boa imagem" de si próprio pelo uso de interpretações e saberes conjunturalmente pertinentes e importantes, dissimulando, não conscientemente, facetas "menos boas" da acção; ou então, numa outra manifestação, falando de aspectos que, não inseridos na conjuntura reformista, se julgava serem os desejados pelo investigador, evidenciando a sua "boa vontade" em colaborar e a potencial tentativa (não consciente) de nos manipular, a fim de ser dada publicamente uma imagem positiva da profissão; (3) *relativização do trabalho curricular*, em que a preocupação fundamental era por em evidência as inseguranças e conflitos que se possuía sobre o trabalho desenvolvido, procurando outros pressupostos interpretativos e outros caminhos alternativos para a acção na sala de aula, pedindo-nos implicitamente sugestões de práticas.

Cada um destes processos de estruturação da relação de entrevista assumiu várias formas. O primeiro, a simplificação do trabalho curricular começou por exprimir-se através de um discurso descontextualizado da acção, falando-se de objectivos e finalidades gerais da disciplina, facto que obrigou a um trabalho de convencimento do professor sobre o interesse do investigador em ter os pormenores da acção na sala de aula; seguidamente verificou-se um posicionamento defensivo do professor perante as primeiras comparações solicitadas, facto que fez com que tivéssemos que exprimir alguma discrição, silêncio e condescendência face aos seus discursos auto-justificadores, como meio para contornar a sua aparente desconfiança; por fim, evoluiu-se para uma aproximação a conjuntura reformadora, fazendo o professor interpretações menos naturalizadoras da realidade, por via de críticas às políticas educativas e às condições de trabalho e formação que elas propiciavam.

No segundo processo de estruturação, conformação do trabalho curricular a conjuntura, os professores responderam favoravelmente as primeiras comparações e interpretações, mais elementares, mas já não reagiram tão bem quando a heterogeneidade das acções se tornou evidente, facto que fez com que tivéssemos que manifestar conivência com a fuga as questões colocadas, ao mesmo tempo que procurávamos antecipar descrições e fazer comentários que dessem sinais marcantes de valorização da acção curricular efectivamente desenvolvida<sup>123</sup> — esta valorização

---

<sup>123</sup> Woods dá particular importância a estes aspectos da conduta do investigador na relação de entrevista — que nós designaríamos como a de «manifestar ser bom ouvinte» —, frisando a importância da comunicação verbal e não verbal para estimular o entrevistado a exprimir-se de modo mais espontâneo e menos evasivo.

permitiu de seguida que fossem desenvolvidas acções de "provocação" do investigador em que o professor relatava condutas menos legítimas na sala de aula; por fim, o professor passou a revelar os aspectos da actividade julgados menos valorizados na profissão e as suas incapacidades para lidar com as situações vividas (exprimindo desabafos, confidencias, dramatizações, ironias, incertezas), embora não se evidenciasse ainda a procura de alternativas de acção, nem tão pouco o pedido implícito de sugestões de práticas.

No terceiro processo de estruturação, a relativização do trabalho curricular, os professores responderam favoravelmente quer as primeiras comparações e interpretações, mais elementares, como aquelas que evidenciavam a heterogeneidade de acções, facto que fez com que rapidamente estivessem no "encontro" como se "pensassem em voz alta", procurando e pedindo implicitamente alternativas de acção. Esta modalidade mais reflexiva de responder as comparações estabelecidas pelo investigador desafiou-nos a correr o risco de dar sugestões e fazer confrontos mais directos. Desempenhámos, neste caso, a função de «advogado do diabo», relativamente a eficácia das acções ou a divergências e conflitos latentes na orientação curricular, dada por diferentes professores do mesmo grupo disciplinar, sendo tais factos objecto de reflexões posteriores nos encontros seguintes.

### **Confrontar a heterogeneidade de acções**

O 2.º ano de trabalho de campo inaugurou uma terceira fase da investigação. Neste período foram introduzidos no trabalho de campo elementos que correspondem a um tipo de *implicação* do investigador com o grupo diferente da que descrevemos na fase anterior.

Com isto não queremos dizer que a 2.ª fase do trabalho não se tenha prolongado pelo 2.º ano. Vejamos em primeiro lugar esses aspectos: (1) continuámos a dar colaborações e ajudas informais e pontuais à actividade dos professores<sup>124</sup>, deixando de realizar intervenções públicas, porque elas pareceram tornar-se irrelevantes para o quotidiano do grupo; (2) renovámos o nosso interesse pela análise da estruturação do grupo na sala de professores, pois os novos professores e o estado dos conflitos entre os mais antigos na escola revelaram modificações nas regularidades de circulação dos professores naquela sala; (3) continuámos o nosso trabalho de registo de observação de

---

<sup>124</sup> Designadamente na facultação de bibliografia que apoiasse avaliações em cursos de formação, na indicação da melhor maneira de organizar os relatórios de actividade e os "curriculum vitae" que estes estavam obrigados a apresentar para efeitos de progressão na carreira e na indicação da melhor maneira de apresentar dados estatísticos para fundamentar os seus trabalhos.

reuniões, embora a partir de meados do ano começassem a manifestar-se efeitos de saturação de informação e de redundância no modo como os professores deixavam ver e interpretavam as suas condutas; (4) focalizámos a nossa atenção nas actividades extracurriculares, pois muitas delas não tinham tido até aí a nossa devida atenção, orientação que não é estranha ao facto de a reforma educativa obrigar os professores a redefinir orientações profissionais neste campo que só vieram a tornar-se claras no 2.º ano da investigação; (5) renovámos o nosso interesse pela clarificação dos termos e razões do conflito latente entre os professores, tendo conseguido, finalmente, "fazer falar" sectores do grupo que eram essenciais para a compreensão do fenómeno na sua globalidade<sup>125</sup>.

A 3.ª fase do trabalho de campo é marcada pela estratégia que seguimos nos "encontros", pois estes vieram influenciar o modo como passámos, progressivamente, a orientar as conversas informais com os professores no dia a dia da escola. Assim, depois de na 2.ª fase termos utilizado o caminho de estabelecer analogias entre os nossos contextos de vivências profissionais e os dos professores que observávamos, procurando a explicitação de sentimentos e atitudes, passámos a estar em condições, tal como fazíamos com os relatos de sala de aula, de confrontar os professores com a heterogeneidade das condutas e seus significados. Fizemo-lo através de uma linguagem que estava próxima do sentido implícito atribuído a acção pelo grupo, a fim de tornar relevante e pertinente, para a cultura do grupo, o questionamento por nós desenvolvido<sup>126</sup>.

Em associação com esta orientação, por um lado, não deixámos de dar sugestões práticas, usando-as como mais um elemento de confronto e explicitação do sentido da acção dos professores. Por outro lado, não deixámos de confrontar os professores com a heterogeneidade de interpretações do grupo, colocando, em particular a professores individualmente considerados, o conteúdo das críticas que sabíamos que outros professores lhes faziam (e vice-versa), pedindo-lhes implicitamente para as comentar. Em todo este trabalho de confrontação e de intercepção de interpretações no grupo

---

<sup>125</sup> Este facto esteve associado a uma nova forma de evidenciação pública e colectiva do conflito, através do aparecimento, para a eleição do novo conselho directivo da escola, de duas listas de candidatos, pertencentes às mesmas facções que no passado já se haviam degladiado.

<sup>126</sup> A construção de uma linguagem, que é reconhecida pelo grupo e que simultaneamente contém a cultura científica do investigador, é enunciada por Alan Coulon (1988, 1987) como um dos propósitos da investigação sociológica de raiz fenomenológica (etnometodologia), ao pretender combater o etnocentrismo científico através da ideia de "plausibilidade" das interpretações científicas para o quotidiano dos actores sociais estudados.

foram também usados os vários textos que divulgámos na escola com resultados provisórios da investigação<sup>127</sup>.

Tal como aconteceu com alguns dos professores inquiridos nos "encontros", também agora nas conversas informais encontrámos indivíduos que utilizaram os confrontos mais explícitos para relativizarem o seu etnocentrismo, dando-nos importantes pistas para entendermos a mente cultural do grupo, dentro da diversidade e conflitualidade que ele continha. Mais especificamente, deram-nos pistas para melhor entendermos os professores que mais distantes e estranhos continuavam da investigação, servindo aqueles como intermediários ao estabelecimento de uma relação intercultural com estes, dado os recursos e meios utilizados até ao momento não terem propiciado as mediações culturais necessárias ao esbatimento das desigualdades culturais e simbólicas existentes com todos os professores. A relativização do etnocentrismo do grupo permitiu que alguns professores substituíssem as suas críticas directas a pessoas e as explicações mais simplistas (determinismos individualistas e idealistas) por tentativas de compreensão da mente profissional de outros com quem tinham diferenças. Nesta interacção o investigador acabou por ser um mediador dos conflitos e das heterogeneidades<sup>128</sup>, promovendo a auto-consciencialização do grupo (ou de alguns dos seus sectores) sobre si próprio. Interessante foi verificar que o desempenho deste papel teve conotações jornalísticas para alguns, pois, quando dávamos voz a diferentes perspectivas e as púnhamos em confronto, tal foi entendido, por analogia, como se de um trabalho de reportagem se tratasse.

### **O etnocentrismo científico**

Verificámos que este novo tipo de implicação na vida do grupo não foi totalmente bem aceite pela generalidade dos professores<sup>129</sup>.

---

<sup>127</sup> Referimo-nos especialmente ao documento de trabalho onde fazíamos uma interpretação sobre os conflitos e divisões do grupo face a reforma educativa e que constituiu um dos materiais mais usados na redacção do capítulo VI. Sobre os retornos reflexivos dos grupos estudados, a partir da intervenção do investigador e dos resultados escritos da investigação, cf. Woods, 1990: 105.

<sup>128</sup> Sobre este tópico, cf. Goetz e Lecompte, 1988: 118-123.

<sup>129</sup> Tivemos conhecimento, através dos professores com quem mais directamente colaborávamos, através dos "encontros", que os receios e as especulações sobre a nossa presença na escola tinham-se reavivado e que pessoas que colaboravam com alguma regularidade na investigação fizeram pressão sobre alguns elementos dos órgãos de gestão da escola para que a nossa presença não se prolongasse por mais nenhum ano (um eventual terceiro ano). Provavelmente as reacções negativas não foram maiores porque a banalização que vinha da 2.ª fase do trabalho levou muitos professores a colocarem totalmente de parte a hipótese de a nossa presença poder constituir algum tipo de perigo para o grupo.

Isto deve-se provavelmente ao facto de essa implicação não ter sido devidamente negociada, com o tempo necessário, e por isso ter surpreendido alguns sectores do grupo.

Parte desta reacção menos positiva pode também estar relacionada com a interpretação, que alguns dos professores mais directamente envolvidos na conflitualidade do grupo, fizeram sobre os nossos escritos com conclusões provisórias da investigação. Estes textos, apesar de considerados "realistas e interessantes" foram também ajuizados como demasiado reducionistas, pois, segundo afirmaram, não contemplávamos, devidamente e com o pormenor necessário, as razões explícitas e os contextos que motivavam as condutas homogéneas ou diversificadas dos professores. Segundo diziam, teríamos sido demasiado apressados a diagnosticar o que era geral, esquecendo as minorias, as margens do grupo e as histórias mais singulares. Consideraram também que os textos mais etnográficos<sup>130</sup> constituíam uma versão algo caricatural da actuação do grupo, dando, segundo afirmaram, uma visão pouco positiva dos professores.

Vejamos alguns exemplos de reacções nas palavras dos próprios professores: "você mostra bem como nós acabamos por ser todos iguais, mas não se pode esquecer que também temos diferenças"; "há determinadas diferenças de perspectivas que você sabe que existem mas a que não dá ênfase"; "a minha posição perante os problemas da escola está dispersa, é como se naquilo que escreve eu não estivesse lá de «corpo inteiro», estou lá, mas não estou, percebe?!"; "você não é obrigado a ser simpático connosco, mas as vezes fica-se com a ideia que tem uma atitude preconceituosa quanto aos professores".

Verificámos ainda que aqueles que ficavam menos "apreensivos", com a necessária selecção a que a escrita obrigava, eram também aqueles que menos envolvidos estavam na vida da escola, mas que, simultaneamente, não eram jovens na profissão, isto é, aqueles que eram familiares ao grupo (possuíam a mesma cultura) mas que simultaneamente tinham a distancia pessoal necessária (não directamente envolvidos nas fracções em luta) para ver o escrito como instrumento reflexivo e não como objectivação totalizante da realidade.

Algumas das críticas relativas ao excesso de generalidade da nossa análise acabaram, no entanto, por ser contempladas no texto agora apresentado, pois reconhecemos que a procura de regularidades e lógicas (inerente a qualquer trabalho científico de índole racionalista, típico da formação que tivemos) fez com que,

---

<sup>130</sup> Referiam-se à reconstrução de diálogos de reuniões sobre a avaliação dos alunos, publicados na revista Educação, Sociedade & Culturas (cf Caria, 1994b).

provavelmente, fizéssemos alguma economia no trabalho de tentar perceber — especialmente nos primeiros escritos — como é que singularidades e casos poderiam estar inscritos e ser relacionados com fenómenos que atravessavam a totalidade dos professores (encontrar o global, dentro do singular). Por outro lado, o aspecto caricatural, que reconhecemos poder ter existido nalguns escritos, correspondeu a uma fase necessária do trabalho onde o exotismo e as diferenças culturais entre nós e o grupo foram mais marcadas, correspondendo provavelmente a uma manifestação do nosso etnocentrismo, isto é, da nossa incapacidade para lidar com a diferença cultural ao mesmo tempo que evitávamos sobre ela fazer juízos de valor negativos explícitos.

### **Evolução da relação social de investigação**

Pensamos ser possível analisar a evolução da RSI<sup>131</sup>, porque ao longo do trabalho de campo tivemos oportunidade de registar o modo como cada professor foi evoluindo, no seu comportamento e atitude face à nossa presença. Os registos utilizados foram os seguintes:

(1) interconhecimento inicial — um registo inicial sobre qual o nível de interconhecimento que tínhamos no início do trabalho de campo com cada professor;

(2) interconhecimento intermédio — um registo sobre o nível de interconhecimento que tínhamos com cada professor, passados 4 meses de trabalho de campo;

(3) inquérito aos professores — um registo do modo como os professores ao longo do 1.º ano de trabalho de campo aderiram ao questionário que lhes pedimos para preencher;

(4) colaboração no 2.º ano — um registo quanto ao nível de colaboração que ao longo do 2.º ano de trabalho de campo cada professor teve connosco e o modo como reagiu aos confrontos que operámos.

Vejamos mais em pormenor cada um destes registos e os respectivos critérios que permitiram categorizar cada professor<sup>132</sup>. Relativamente ao interconhecimento inicial, foram criadas cinco categorias que, por ordem hierárquica decrescente dos mais

---

<sup>131</sup> Desta análise foram excluídos os professores que apenas chegaram à escola no 2.º ano de trabalho de campo, pois com estes não temos dados que permitam traçar a sua evolução face a investigação.

<sup>132</sup> Os registos referidos em 1 e 2 foram sendo sistematizados em documento de trabalho, escritos ao longo do processo. O registo referido em 3 foi sistematizado a partir da data de entrega de cada inquérito por cada professor. O registo referido em 4 foi realizado depois de concluído o trabalho de campo, quando criámos uma base de dados a partir do questionário aos professores (introduzindo um campo que especificava esta dimensão), com base na releitura das notas de campo do 2.º ano que se referiam as atitudes de cada professor perante o nosso questionamento confrontador.

próximos para os mais distantes, são as seguintes: categoria 1 — professores com os quais tínhamos relações de amizade exteriores a escola; categoria 2 — professores que tinham sido nossos formandos ou alunos; categoria 3 — professores com as quais tínhamos já travado conhecimento na nossa vida profissional e social; categoria 4 — professores desconhecidos; categoria 5 — professores desconhecidos que tiveram atitudes de hostilidade nos primeiros dias do trabalho de campo.

O Quadro 1, que apresenta o tratamento quantitativo de cada uma destas categorias, mostra que mais de metade dos professores eram desconhecidos ou hostis (categorias 4 e 5) e que apenas tínhamos um conhecimento inter-pessoal mais próximo com cerca de um quinto deles (categorias 1 e 2). O mesmo quadro mostra que, comparativamente com a totalidade, a proporção de professores mais antigos na escola e na profissão<sup>133</sup> e mais velhos em idade é ligeiramente menor nos mais desconhecidos (facto positivo) mas, simultaneamente, a proporção também é menor nas categorias dos mais conhecidos (1 e 2). As proporções relativas aos professores-homens mostram que este era o subgrupo do qual, inicialmente, estávamos mais afastados, pois, quer nas categorias dos mais conhecidos, quer nas dos menos conhecidos, apresentam os valores mais desfavoráveis.

**QUADRO 1 — Níveis de interconhecimento inicial**

Níveis	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4	Categoria 5	TOTAL
Professores (total)	3 (4,69%)	11 (17,19%)	8 (12,5%)	38 (60,94%)	3 (4,69%)	64 (100%)
Mais antigos na escola	0 —	1 (17,19%)	4 (12,5%)	7 (53,85%)	1 (7,69%)	13 (100%)
Mais antigos na profissão	2 (10,53%)	0 —	6 (31,58%)	9 (47,37%)	2 (10,53%)	19 (100%)
Mais velhos em idade	1 (6,67%)	1 (6,67%)	5 (33,33%)	6 (40,00%)	2 (13,33%)	15 (100%)
Só homens	0 —	2 (8,7%)	3 (13,04%)	16 (69,57%)	2 (8,7%)	23 (100%)

Globalmente, estes factos mostram que no início do trabalho de campo os mais novos (na escola, na profissão e na idade) e as mulheres tinham a partida condições mais favoráveis para se relacionarem mais facilmente com o investigador.

O nível de interconhecimento intermédio, passados 4 meses de trabalho de campo, é apresentado no Quadro 2. Os critérios em que nos baseámos para categorizar cada um dos professores tiveram como referência o grau de à-vontade e descontração que nos transmitiam quando connosco falavam e o grau de iniciativa que tinham em nos abordar.

<sup>133</sup> A importância destas duas variáveis para a estruturação do grupo terá um desenvolvimento pormenorizado no capítulo III.

Assim, entendemos: categoria 1 — nível mais elevado de interconhecimento em ambos os critérios; categoria 2 — associação entre iniciativa de abordagem com um tratamento fácil, mas mais formal; categoria 3 — inexistência de iniciativa em nos abordar mas, simultaneamente, algum à-vontade em falar connosco; categoria 4 — uma relação mais formal de tratamento, sem a iniciativa de nos abordar; categoria 5 — maiores dificuldades de interação, ficando, na grande maioria dos casos, apenas através de um cumprimento diário à distância.

**QUADRO 2 — Níveis de interconhecimento intermédio, após 4 meses**

Níveis	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4	Categoria 5	TOTAL
Professores (total)	13 (20,31%)	14 (21,88%)	14 (21,88%)	13 (20,31%)	10 (15,62%)	64 (100%)
Mais antigos na escola	3 (23,08%)	6 (46,15%)	1 (7,69%)	1 (7,69%)	2 (15,62%)	13 (100%)
Mais antigos na profissão	4 (23,05%)	5 (26,32%)	1 (5,26%)	5 (26,32%)	4 (21,05%)	19 (100%)
Mais velhos em idade	3 (20,00%)	4 (26,67%)	1 (6,67%)	5 (33,33%)	2 (13,33%)	15 (100%)
Só homens	4 (17,39)	6 (26,09%)	5 (21,74%)	6 (26,09%)	2 (8,70%)	23 (100%)

O Quadro 2 mostra que, em meados do 1.º ano de trabalho de campo, a proporção de professores com uma relação de interconhecimento elevada (categorias 1 e 2) já era maior do que a proporção de professores com os quais tínhamos laços mais ténues (categorias 4 e 5). Comparativamente com os dados relativos à totalidade, a proporção dos professores nas quatro variáveis consideradas é sempre ligeiramente maior nos mais conhecidos (categorias 1 e 2), facto que põe em evidência o nosso esforço para informalizar a RSI e nos aproximarmos do núcleo central do grupo. No entanto, a proporção de professores mais velhos em idade e na profissão, nas categorias de menor interconhecimento (categorias 4 e 5), continua a ser menor que a totalidade, facto que manifesta alguma resistência ao estabelecimento de relações mais informais com estes sectores do grupo.

Ambas as variáveis, a do Quadro 2 e a do 3, dão-nos conta da intensidade e evolução da informalização da relação social de investigação. Ambas evidenciam que se criaram condições favoráveis para actuar sobre a estrutura da mesma relação.

Ao lado destes dados, temos outros relativos às respostas ao inquérito, onde as dimensões mais estruturais da RSI, num primeiro momento, estão evidenciadas. No caso, os professores voltaram a ser categorizados em cinco níveis, por ordem decrescente, a saber: categoria 1 — responderam e auto-administraram o questionário nos primeiros 4 meses de trabalho de campo; categoria 2 — responderam e auto-

administraram o questionário depois dos quatro meses de trabalho de campo; categoria 3 — responderam ao questionário mas não o auto-administraram, tendo-o feito no âmbito de uma pequena entrevista nos primeiros quatro meses de trabalho de campo ou numa entrevista mais longa durante o 1.º ano de trabalho de campo; categoria 4 — responderam ao questionário mas não o auto-administraram tendo-o respondido no âmbito de uma pequena entrevista, mais tarde, no final do 1.º ano de trabalho de campo; categoria 5 — não responderam ao questionário no primeiro ano de trabalho de campo, tendo "fugido" a realizar uma pequena entrevista para o efeito.

O Quadro 3 mostra-nos as mesmas tendências já verificadas no Quadro 2, reforçando-as: a maioria dos professores situa-se nas categorias 1 e 2, e apenas fogem a estas tendências os professores mais velhos; maior facilidade, relativa, de relacionamento com os professores mais antigos na escola e na profissão e com os homens.

**QUADRO 3 — Níveis de resposta ao questionário**

Níveis	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4	Categoria 5	TOTAL
Professores (total)	25 (39,06%)	18 (28,12%)	12 (18,75%)	2 (3,12%)	7 (10,94%)	64 (100%)
Mais antigos na escola	7 (53,85%)	3 (23,08%)	2 (15,38%)	1 (7,69%)	0 —	13 (100%)
Mais antigos na profissão	4 (21,05%)	8 (42,11%)	3 (15,79%)	2 (10,53%)	2 (10,53%)	19 (100%)
Mais velhos em idade	3 (20,00%)	3 (20,00%)	2 (13,33%)	2 (13,33%)	5 (33,33%)	15 (100%)
Só homens	9 (39,13%)	8 (34,78%)	4 (17,39%)	1 (4,35%)	1 (4,35%)	23 (100%)

Por fim, relativamente ao grau de colaboração com a investigação no 2.º ano de trabalho de campo, apresentamos os dados no Quadro 4. Mais uma vez os professores são categorizados em cinco níveis, por ordem decrescente, a saber: categoria 1 — professores que participaram nos “encontros” e que sempre colaboraram no fornecimento de informações variadas; categoria 2 — professores que participaram nas entrevistas sobre os seus percursos profissionais, ou parcialmente participaram nos "encontros", e que sempre colaboraram no fornecimento de informações variadas; categoria 3 — professores que sempre colaboraram no fornecimento de informações variadas, embora não nas entrevistas mais prolongadas realizadas no 2.º ano; categoria 4 — professores que colaboraram pontualmente no fornecimento de informação variada; categoria 5 — professores que não colaboraram ou quase não colaboraram.

Esta variável, expressa no Quadro 4, dá-nos conta da desigual implicação dos professores com a investigação desenvolvida, evidenciando os limites da acção desenvolvida sobre a estrutura da RSI.

**QUADRO 4 — Níveis de colaboração no 2.º ano de trabalho de campo<sup>134</sup>**

Níveis	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4	Categoria 5	TOTAL
Professores (total)	15 (24,19%)	15 (24,19%)	10 (18,75%)	11 (16,13%)	11 (17,74%)	62 (100%)
Mais antigos na escola	2 (18,18%)	5 (45,45%)	1 (9,09%)	1 (9,09%)	2 (18,18%)	11 (100%)
Mais antigos na profissão	5 (27,78%)	2 (11,11%)	5 (27,78%)	1 (5,55%)	5 (27,78%)	18 (100%)
Mais velhos em idade	5 (35,71%)	2 (14,29%)	2 (14,29%)	1 (7,14%)	4 (28,57%)	14 (100%)
Só homens	6 (31,58%)	8 (21,05%)	3 (15,79%)	6 (31,58%)	2 (10,53%)	19 (100%)

A análise do Quadro revela um certo recuo relativamente aos dados anteriores, pois as categorias 1 e 2 em conjunto não chegam aos 50% e os valores da categoria 5 são os mais elevados, até ao momento. No entanto, as proporções de professores mais antigos na escola e mais velhos na idade, nas categorias 1 e 2, atingem os valores mais elevados, superiores a 50%. Estes factos ilustram o esforço que realizámos no 2.º ano para nos envolvermos nas dinâmicas mais locais e para chegar mais facilmente junto dos mais velhos. Os sectores do grupo que mais se retraem e se polarizam entre as categorias 1 e 2, por um lado, e a categoria 5, por outro lado, são os dos professores mais antigos na profissão e dos mais velhos na idade.

O conjunto dos dados presentes nos Quadros 1 a 4 mostra a nossa dificuldade persistente em nos aproximarmos dos círculos dos professores mais antigos na profissão e dos mais velhos (ambos em grande parte sobrepostos), porque, como vimos atrás, foi aí que a informalização da RSI não foi tão longe e por isso os efeitos estruturais criados são menos relevantes. Estes limites estruturais apenas são esbatidos por dois factos: (1) nunca termos tido dificuldades de penetração junto dos professores mais antigos na escola; (2) no 2.º ano de trabalho de campo, termos beneficiado da disponibilidade e colaboração na investigação de alguns professores, mais antigos na profissão, regressados a escola depois de terem tido formação complementar em ciências da educação.

<sup>134</sup> O total é inferior ao dos Quadros 1, 2 e 3 (passa de 64 para 62 professores) porque tivemos que retirar os professores que não continuaram na escola no 2.º ano (-17) e tivemos que juntar aqueles que chegaram de novo à escola (+15).

Julgamos que a sempre maior aproximação aos homens não deixou de ter alguma influencia nas reacções menos positivas aos nossos escritos com resultados provisórios da investigação, pois eles reflectem, comparativamente, a nossa relativa incapacidade para nos relacionarmos mais facilmente com alguns sectores da liderança feminina<sup>135</sup> dos mais antigos na escola.

O Quadro 5 apresenta de modo sistematizado os mesmos resultados, relativos aos quatro registos considerados. Neste caso, agrupámos, por um lado, as categorias 1 e 2, indicativas de maior envolvimento dos professores com o investigador, e, por outro lado, as categorias 3, 4 e 5, indicativas de menor envolvimento com o investigador. A amostra de professores é mais restrita (N = 47) porque, para tornar totalmente comparáveis os vários registos, circunscreve-se apenas àqueles que estiveram fixados na escola nos dois anos de trabalho de campo.

**QUADRO 5 — Evolução percentual do maior e menor graus de envolvimento na investigação**

	Conhecimento inicial	Conhecimento intermédio	Respostas ao questionário	Colaboração no 2.º ano
Professores das categorias 1 e 2	10 (21%)	23 (49%)	31 (66%)	23 (49%)
Professores das categorias 3, 4 e 5	37 (79%)	24 (51%)	16 (34%)	24 (51%)

Os valores encontrados (1) mostram que se deu um grande salto qualitativo no interconhecimento com os professores, logo na primeira metade do primeiro ano de trabalho, facto que é comprovado com a aplicação do teste “teste  $\chi^2$  de aderência”, pois verificamos que os valores obtidos no interconhecimento intermédio são significativamente diferentes (não são aderentes a distribuição para um “ $p < 0,005$ ”) dos valores para o interconhecimento inicial; (2) mostram que o nível de envolvimento dos professores na investigação no 2.º ano manteve-se igual ao do 1.º ano, embora, o primeiro, fosse significativamente mais exigente em termos de implicação com a investigação; (3) mostram que foi na resposta ao questionário que os professores tiveram uma maior ligação com a investigação e que tal não está associado ao interconhecimento obtido — os valores desta variável são estatisticamente não aderentes (para um  $p < 0,05$ ) aos valores obtidos no “interconhecimento intermédio”.

Estes factos evidenciam que: (1) a resposta ao questionário não parece estar relacionada com a informalização da RSI entretanto conseguida (conhecimento intermédio), pois parece tratar-se apenas de um relacionamento formal, quase obrigatório

<sup>135</sup> O problema da divisão de género na estruturação do grupo é objecto de análise, em várias dimensões, nos capítulos III, IV e VI.

face ao ambiente criado pela nossa presença, fácil de conseguir mesmo com aqueles em que o interconhecimento foi menos conseguido; (2) os limites da acção sobre a estrutura da RSI, medidos pela variável "colaboração no 2.º ano", parecem ter sido em grande parte definidos através da informalização conseguida em meados do 1.º ano de trabalho de campo; (3) apesar de existir um quadro estrutural de desigualdades na RSI, esta não permaneceu estática ao longo do tempo, evoluiu e assumiu configurações qualitativamente diferentes, como provam os testes estatísticos referidos.

### **Atitudes dos professores na relação social de investigação**

O quadro de evolução que traçámos, sobre o relacionamento dos professores com a investigação, permite também fazer uma análise mais fina sobre a mobilidade e posicionamento de cada professor ao longo dos dois anos de trabalho de campo, em cada um dos quatro registos considerados, continuando a tomar como referências as categorias 1 e 2, de maior envolvimento, e as categorias 3, 4 e 5, de menor envolvimento com a investigação. Assim, de um modo descritivo podemos identificar três situações possíveis de envolvimento com a investigação: (1) os professores que nos quatro registos sempre tiveram uma posição de maior envolvimento com a investigação (+ + + +); (2) os professores que, inversamente, nos quatro registos sempre tiveram uma posição de menor envolvimento (- - - -); (3) entre estas duas situações extremas ficarão os professores que em diferentes registos tem, simultaneamente, combinações variadas de maiores e menores envolvimento na investigação.

O Quadro 6 evidencia todas essas combinações, as respectivas frequências em número de professores e a composição em valores absolutos e relativos de cada combinação, desdobrando as frequências pelas variáveis de antiguidade na escola, antiguidade na profissão, idade e género. Podemos ver, neste Quadro, que os vários tipos de combinações foram agregados em quatro situações: (1) a situação designada por "A", onde o envolvimento é maior em todos os quatro momentos; (2) a situação designada por "B", onde o envolvimento na investigação continua a ser significativo, embora a diminuir com o 2.º ano de trabalho de campo; (3) a situação designada por "C", onde o envolvimento na investigação tende a ser em intensidade global equivalente a "B", embora com qualidades diferentes, pois sai prejudicado o conhecimento interpessoal do 1.º ano de campo, em benefício da colaboração no 2.º ano; (4) a situação designada pela letra "D", onde o envolvimento na investigação é sempre menor em todos os quatro registos.

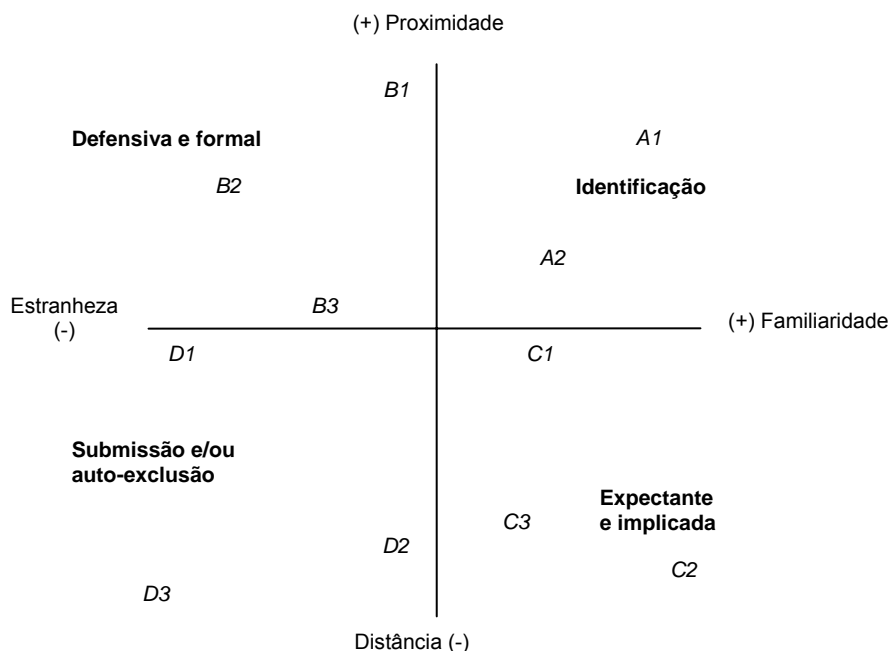
**QUADRO 6 — Combinações dos diferentes níveis de envolvimento nos diferentes registos**

Tipos	Ci-Ct-Qt-C2	n	n(AE)	n(AP)	n(+velhos)	n(homens)
A1	+ + + +	6	1	1	1	1
A2	- + + +	9	6	3	2	4
n(A) = (A1 + A2)		15	7	4	3	5
n(A)/n(T)		(31,91%)	(63,64%)	(25,00%)	(25,00%)	(31,25%)
B1	+ + + -	3	0	1	0	1
B2	- + + -	3	2	3	1	2
B3	+ - + -	1	0	0	0	0
n(B) = (B1 + B2 + B3)		7	2	4	1	3
n(B)/n(T)		(14,89%)	(18,18%)	(25,00%)	(8,33%)	(18,75%)
C1	- + - +	1	0	0	1	0
C2	- - + +	5	0	0	0	3
C3	- - - +	2	0	1	1	0
n(C) = (C1 + C2 + C3)		8	0	1	2	3
n(C)/n(T)		(17,02%)	(0%)	(6,25%)	(16,67%)	(18,75%)
D1	- + - -	1	0	1	1	0
D2	- - + -	4	0	2	0	1
D3	- - - -	12	2	4	5	4
n(D) = (D1 + D2 + D3)		17	2	7	6	5
n(D)/n(T)		(36,17%)	(18,18%)	(43,75%)	(50,00%)	(31,25%)
n(T) – Total		47	11	16	12	16
		(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)

*Legenda:* Ci — interconhecimento inicial; Ct — interconhecimento intermédio; Qt — entregas de questionário; C2 — colaboração no 2.º ano de campo; n — valores absolutos; AE — professores mais antigos na escola; AP — professores mais antigos na profissão; + Velhos — professores mais velhos na idade.

Os resultados quantitativos mostram de um modo mais sistematizado algumas das tendências já atrás referidas: (1) cerca de um terço dos professores tiveram muito envolvimento na investigação (31,9%); (2) inversamente, pouco mais de um terço tiveram pouco envolvimento na investigação (36,17%); (3) a maior colaboração no 2.º ano de campo associada a menor interconhecimento inicial, representa 17% do grupo; (4) inversamente, uma maior colaboração ao longo do 1.º ano, com menor colaboração no 2.º ano, representa cerca de 15%. Mostram ainda que: (1) o terço mais envolvido (situação A) foi-o, em proporção, mais por via dos professores mais antigos na escola (o valor percentual desta variável sobe aos 63,64%); (2) o terço menos envolvido (situação D) foi-o, em proporção, mais por via dos professores mais antigos na profissão e mais idosos (valor percentual sobe, respectivamente para 43,75% e 50%); (3) a situação "B" é mais valorizada, em proporção, pelos mais antigos na profissão (valor percentual de 25%); (4) na situação "C" os valores percentuais destacam-se mais pela negativa, aparecendo, em proporção, os dados relativos aos antigos na escola e na profissão como os mais subvalorizados (respectivamente 0% e 6,25%).

No quadro da relação social estabelecida cada uma destas situações pode ser conceptualizada como correspondendo a uma *atitude*<sup>136</sup> face a investigação. A Figura 2 permite visualizar e qualificar melhor as quatro situações-attitudes, com base no cruzamento de dois eixos. O das abcissas corresponde ao vector que representa a dimensão de *culturalização da relação social*: o sinal menos (-) quer dizer "estranhamento" e maior dificuldade em partilhar e tirar partido do processo de investigação para uso profissional; o sinal mais (+) quer dizer familiaridade e mais facilitadas aprendizagens mútuas entre o investigador e os professores. O eixo das ordenadas corresponde ao vector que representa a dimensão de *informalização da relação social*: o sinal mais (+) quer dizer proximidade e interconhecimento intenso; o sinal menos (-) quer dizer distância e maior dificuldade de contactos face a face.



**Fig. 2 — Atitudes na relação social de investigação**

De um modo mais descritivo, qualificamos os quatro tipos de atitudes do seguinte modo: (1) a atitude "A", de *identificação* com a investigação, que conjuga maior familiaridade e maior proximidade, relativa àqueles professores com quem mais aprendemos e que estiveram mais próximos de atribuir ao investigador um papel de ajuda formativa e reflexiva ao seu trabalho; (2) a atitude "B", *defensiva e formal*, relativa aos professores que no início mais facilmente atribuíram ao investigador um papel de técnico-formador, procurando a proximidade e interconhecimento nessa modalidade,

<sup>136</sup> Inspirados em Willem Doise (19.86) podemos definir *atitude* como a tomada de posição de alguém, por referência a uma relação social mais vasta, especificada no âmbito de um contexto de interacção social.

facto que posteriormente veio a não coincidir com o modo como actuávamos, daí uma relação pessoal mais intensa que depois foi acompanhada de estranheza; (3) a atitude "C", *expectativa e implicação*, onde aparentemente existe alguma contradição, pois uma maior familiaridade não implicou inicialmente, em igual proporção, mais proximidade e interconhecimento, provavelmente devido a necessidade de guardar distância do investigador enquanto as eventuais intenções avaliadoras ou a potencial arrogância intelectual face ao grupo não fossem diluídas e contrariadas, facto que se traduziu num maior envolvimento no 2.º ano quando a implicação do investigador com o grupo já era mais visível; (4) a atitude "D", de *submissão e/ou auto-exclusão*, corresponde aos professores que mais dificuldades tiveram em deixar de conotar a investigação com algum tipo de intenção avaliadora face ao seu trabalho, não tendo nós conseguido entretanto contrariar tal tipo de expectativas.

Julgamos que existem analogias entre estas atitudes e os papéis, atrás referidos, que no início do trabalho de campo pensamos terem-nos sido atribuídos: (1) a atitude de identificação pode ser vista como um prolongamento do papel de colaborador valorizador; (2) a atitude de expectativa pode ser entendida como uma extensão do papel de "aliado de luta"; (3) a atitude de defensiva pode ser entendida como inscrita no papel de colaborador crítico; (4) a atitude de submissão entendida como um prolongamento do papel de conselheiro.

A qualificação das atitudes na relação social de investigação nestes dois planos põe em evidencia agora de um ponto de vista mais relacional, as duas dimensões que já atrás tínhamos identificado no âmbito do faseamento da investigação: a dimensão mais cognitiva (e cultural), que permite a familiaridade ou o estranhamento, e a dimensão mais emocional (pessoal e contextual) que permite a proximidade ou a distância.

### **Teorizar a relação social de investigação**

O pormenor e a esquematização que desenvolvemos sobre o faseamento do processo de investigação no campo e sobre as atitudes do grupo face a investigação pretendem elucidar e esboçar uma teoria auxiliar<sup>137</sup> à produção de conhecimentos sociológicos. Uma teorização da relação social de investigação adequada a estratégias etnográficas de pesquisa, capaz de objectivar os processos intersubjectivos que são

---

<sup>137</sup> O conceito de teorias auxiliares da investigação é retirado dos trabalhos de Madureira-Pinto, tal como foi já referido no subcapítulo anterior. No entanto, neste contexto utilizamo-lo numa vertente auto-reflexiva do investigador sobre o processo social de investigação no campo, utilização que aparentemente, na leitura que fazemos dos textos metodológicos de Madureira-Pinto, já citados, não é tão procurada por este autor, dada a crítica radical que faz ao interaccionismo simbólico e a etnometodologia como instrumentos teóricos, primeiros, para realizar este trabalho reflexivo.

levados a cabo, e de situar os limites e efeitos do conhecimento produzido e da presença do investigador no campo.

Trata-se de uma teorização que pretende evitar dois desvios na análise dos processos sociais de investigação: o desvio objectivista que apenas vê os limites e os efeitos estruturais e não os acordos intersubjectivos; o desvio subjectivista que apenas vê a interacção e que esquece que esta contém uma estrutura de relações. Mais concretamente, julgamos que os dois desvios são aqui superados porque partimos de uma identificação das dimensões estruturais em que a investigação é construída (desigualdades culturais e simbólicas) e de seguida pomos em evidência as mediações (de informalização e culturalização) que necessitámos de criar para manipular e, eventualmente, diminuir aquelas desigualdades.

A identificação daquelas dimensões de mediação da relação social de investigação e as correspondentes aprendizagens mútuas, consubstanciam a articulação da componente vivencial do trabalho de campo com a da teoria, na construção do objecto, isto é, a existência de *rupturas epistemológicas por via vivencial*, tal como teoricamente desenvolvemos atrás, nos subcapítulos I/1 e I/2. Deste modo, o posicionamento em que nos situámos distinguiu sujeito e objecto da investigação mas não os dicotomizou nem dissolveu, pois evidenciámos a subjectivação do objecto e a objectivação do sujeito, diluindo apenas as fronteiras entre eles<sup>138</sup>.

A formulação de uma teoria auxiliar envolveu a necessidade de construir conceitos que permitissem interpretar os processos descritos, podendo esses mesmos conceitos servir a reflexão sobre outras estratégias de investigação, com outras pessoas. A ser assim, a descrição e análise da metodologia desenvolvida não fica reduzida à experiência subjectiva e pessoal de quem a faz, permitindo que a etnografia deixe de ser representada apenas como uma "arte", isto é, uma prática guiada pela intuição e pelas características idiossincráticas do seu autor<sup>139</sup>.

Dá-se uma importante contribuição ao nível da avaliação da fiabilidade destes trabalhos, pois se a repetitividade (do processo de investigação) por outra pessoa, no mesmo local, não possibilita a obtenção dos mesmos resultados<sup>140</sup>, O mesmo já não se dirá sobre a possibilidade que se abre de explicitar e teorizar procedimentos, tornando-os comparáveis com outros a fim de contribuir para o entendimento das semelhanças e diferenças entre múltiplas estratégias de investigação qualitativa, a partir da identificação

---

<sup>138</sup> Esta formulação do problema das relações entre sujeito e objecto inspira-se no quadro de reflexão epistemológica sobre a ciência de Edgar Morin (1984: 9-21).

<sup>139</sup> Sobre este tópico, cf. Goetz e Lecompte (1988: 212-214).

<sup>140</sup> Sobre a quase impossibilidade de ter procedimentos fiáveis nos estudos qualitativos, de acordo com a definição do paradigma positivista, cf. Goetz e Lecompte (1988: 215-223).

das suas componentes e factores de estruturação: formulações etnocêntricas relativizadas, modalidades de apropriação do investigador pelo grupo, faseamento do processo e respectivas negociações e conflitos, e atitudes do grupo face a investigação.

O desenvolvimento deste trabalho teórico é também uma contribuição para o esclarecimento das questões relativas a validade dos conhecimentos produzidos pela etnografia, porque o facto de os actores sociais serem capazes de se apropriar dos resultados da investigação e reconhecer "plausibilidade" (interpretações próximas das dos actores) e generalidade (interpretações comuns a outros locais onde está presente o mesmo grupo social) as interpretações científicas, apesar da conflitualidade e diversidade dos actores em presença, é revelador do ajustamento das interpretações teóricas a realidade social<sup>141</sup>.

---

<sup>141</sup> Sobre este tópico, da validade científica do trabalho etnográfico, cf. Woods (1989: 66-67), Goetz e Lecompte (1988: 224-230) e Hebert, *et al.* (1994: 80-89).

Não deixar de colocar os problemas da validade e da fiabilidade do trabalho etnográfico é ser capaz de os conceptualizar em novos termos, que não somente os positivistas, permitindo dar visibilidade e "iluminar" as componentes improvisadoras, experiências e auto-reflexivas destas estratégias de investigação, evitando ocultá-las ou obscurece-las. Mas a formulação do problema da verdade científica só é aceitável, nestes termos, se fugirmos mais uma vez ao paradigma positivista da ciência e considerarmos que a verdade científica é um compromisso entre as evidências empíricas e os consensos construídos na comunidade científica<sup>142</sup>.

---

<sup>142</sup> Cf. Hebert, *et al.* (1994: 65-67).