

In: A Cultura Profissional dos Professores — o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa. Lisboa, fundação Capouste Gulbenkian, 2000, pp.5-65.

1.0 OFÍCIO DE ETNO-SOCIÓLOGO EM EDUCAÇÃO

1.1.APRENDER A USAR A SOCIOLOGIA

A possibilidade de compatibilizar a construção e a produção da investigação sociológica sobre a educação decorre de um posicionamento epistemológico que sempre fez parte integrante da nossa formação em sociologia: a recusa do *normativismo metodológico e do ritualismo de procedimentos*, isto é, a recusa em transformar a sociologia num repertório estrito de saberes operatórios e de usos técnicos de inquéritos ou protocolos de observação (Bourdieu, Chamboredon e Passeron: 1973:22; Almeida e Madureira-Pinto, 1980). Este posicionamento metodológico inscreve-se numa reflexão epistemológica que, ainda que não explicitamente, vinca o carácter criativo do trabalho científico sobre o social, pois, como afirma Sedas-Nunes (1977), o cientista social, mais do que descobrir a realidade, inventa-a.

A ciência social como construção cultivada

A normatividade e o ritualismo metodológicos, considerados como ilusões de objectividade científica, constituem-se como o centro de toda a nossa formação sociológica, pois (1) sempre nela foi desmistificada a possibilidade de construção de um qualquer conhecimento neutro, no sentido de que poderia ser inteiramente objectivo porque fiel a realidade e exterior a construção subjectiva do investigador; (2) sempre foi postulado que os discursos científicos eram um misto de formações ideológicas e teóricas¹; (3) sempre foi considerado que a autonomia relativa de qualquer formação científica (sociologia, psicologia social, antropologia, etc.) dependia da sua matriz de problemas teóricos e não de partições da realidade social².

¹ Segundo Almeida e Madureira-Pinto (1980:29), um dos traços que distinguiria as ciências sociais das ciências da natureza seria o facto de esta mistura ter no primeiro caso a dominância da ideologia sobre a teoria.

² No plano lógico e sincrónico assim é. No entanto, sabemos que no plano histórico a institucionalização de determinadas ciências sociais deve a sua concretização a delimitações

É este conjunto de proposições – que marcaram duravelmente o nosso percurso de formação – que nos levou a entender mais facilmente o facto de as ciências sociais serem construções sobre a realidade e não serem a realidade em si próprias; serem, como refere Sedas-Nunes (1980:27), uma abstracção e selecção da realidade.

Este trabalho de selecção e abstracção resulta da posição social particular de quem o realiza, a do investigador: (1) a posição de serem construídas num campo social, com autonomia relativa face ao todo social, que coloca o investigador na situação de não ter que lidar com a resolução das questões sociais do quotidiano dos actores que analisa e que, portanto, beneficia da possibilidade de se distanciar cognitivamente dos problemas da acção, podendo desempenhar facilmente um papel reflexivo face as determinações sociais das práticas; (2) a posição de não ter (não ter que ter) sobre os actores sociais em análise qualquer poder directo de carácter político ou ideológico que os constranja a agir de um determinado modo ou a enquadrar a sua acção social³, decorrendo daí a possibilidade da ciência exercer um papel crítico sobre o pensamento social que concebe as definições hegemónicas/oficiais ou naturalizadoras da realidade social.

Nesta posição social, segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1973: 100-102), o investigador é um *sujeito cultivado* numa cultura particular, transportando

espaciais ou temporais. Sobre a distinção entre estes dois planos de análise e sobre o desenvolvimento das ciências sociais, onde estes dois planos se interceptam ou complementam, cf. Sedas-Nunes, 1980:27-38 e Madureira-Pinto e Silva, 1987: 12-25. Uma outra formulação sobre o mesmo problema, não totalmente coincidente com a distinção entre estes dois planos, pode ser encontrada em Almeida e Madureira-Pinto (1987:59) quando estes autores apontam a tendência para que as diferenças entre as ciências sociais sejam cada vez mais "históricas e epistemológicas e não tanto analíticas".

³ A potencial inexistência deste tipo de poderes não pode fazer esquecer o poder simbólico (cf. Bourdieu, 1989b) do investigador, inscrito nas relações sociais de investigação, sobre os actores sociais estudados. Tendencialmente este poder é desenvolvido quando os actores sociais constroem um discurso legitimador da sua acção para o investigador ouvir. Poder que é sobre o pensamento e que por isso convoca o actor social a pensar a acção de modo descontextualizado, sem que essa descontextualização ganhe eficácia para poder (melhor?) agir. Assim, pode-se construir um discurso crítico sobre a realidade, sem que este seja uma crítica que sirva uma prática diferente, sem que permita uma aplicação edificante da ciência, (cf. Boaventura Santos, 1989: 168-185).

um etnocentrismo que resulta do facto de ter uma *relação intelectual* com a prática social. Esta mesma posição e relação intelectual com o social, coloca-o na situação favorável de poder, mais facilmente, relativizar o seu etnocentrismo, do que aqueles que tem uma relação prática com o mundo social.

Esta facilidade decorrerá do facto de os papéis crítico e reflexivo sobre as práticas sociais permitirem ao discurso científico, ao romper progressivamente com as ideologias e sentidos comuns, tornar-se uma construção predominantemente teórica, porque potencialmente útil ao pensamento conceptual sobre a acção ou ao agir crítico em sociedade⁴.

A ciência social como aprendizagem e acção social

Pensamos que estes pressupostos se justificam num quadro de entendimento da reflexão sobre o trabalho científico como "arte de descobrir e analisar os pressupostos e processos lógicos implícitos [ao trabalho científico]" (Almeida e Madureira-Pinto, 1980:18), isto é, como análise pós-prática (científica) e não como normalização antecipada de procedimentos, antes do desenvolvimento da mesma.

Deste modo, toda a reflexão metodológica está subordinada a uma reflexão mais vasta sobre o conhecimento construído e produzido – epistemologia

⁴ Nesta formulação pomos em evidencia uma potencial divergência com aqueles que consideram que a preponderância da teoria sobre a ideologia nas formações científicas é no fundamental (ou só um) resultado de um exercício de "aparamento" da linguagem conceptual, isto é, na expressão de Boaventura Santos, resultado de uma "multiplicação de vocábulos", associado a um eventual "exotismo" da linguagem. A nossa posição é a de considerar que a preponderância da teoria sobre a ideologia é mais resultado da reconciliação da teoria com o senso comum [actuando potencialmente, no dizer de Almeida e Madureira-Pinto (1980:29), ao nível das ideologias práticas e não das ideologias teóricas] e do trabalho crítico-prático que lhe é inerente (trabalho contra-hegemónico face as ideologias dominantes a começar preferencialmente junto daqueles que mais fazem uso da sociologia: nos campos de profissionalização dos sociólogos, inclusive o campo científico). Esta outra formulação do problema é inspirada nos trabalhos de reflexão epistemológica de Boaventura Sousa Santos (1989: 44; 51/2; 86/7), particularmente em torno da ideia de que se pode produzir uma outra forma de conhecimento científico, dentro de um projecto de emancipação social e cultural.

pragmática⁵ –, tornando-se o pensamento epistemológico parasitário dos quadros teóricos que organizam aquela prática e estão implicados na investigação empírica (ibidem:22). No entanto, esta análise posterior não é ingénuo, pois, apesar de não ter uma norma explícita que controle o trabalho científico dos aprendizes das ciências sociais, alicerça-se num património de conhecimentos e fazeres já constituídos⁶, de modo significativo, porque aprendidos e praticados e logo já interiorizados de um modo singular e não coercivo (Almeida e Madureira-Pinto, 1987:61) por cada investigador. Se, em virtude da perspectivação pragmática da epistemologia, deixa de haver um "deve fazer" (Silva e Pinto, 1987:11) na investigação sociológica, isso não nos deve fazer esquecer que não deixa automaticamente de haver um "deve dizer", pois há um conjunto de representações sociais sobre o acto de investigação, resultante da difusão da reflexão epistemológica aos aprendizes do ofício, que é apropriado como estratégia discursiva de auto-justificação e de ocultação das estratégias práticas que efectivamente são desenvolvidas nos trabalhos de investigação.

Há, assim, uma dimensão de reprodutividade dos discursos epistemológicos legítimos que revela a cultura do grupo apenas (mas também de modo útil) como exercício retórico, ou, talvez, no dizer de Almeida e Pinto (1980:23;28), releve uma epistemologia formal, desenraizada da prática e ignorante da materialidade da cultura investigativa, que, no plano da acção que suporta o discurso, negar-se-ia como epistemologia pragmática. Segundo Bourdieu (1989a), há que ensinar o "modus operandi" da ciência social, não deixando que os automatismos do pensamento, que os automatismos que suprem o pensamento e que os códigos de boa-conduta impeçam a explicitação dos princípios da prática e do pensamento na prática da investigação.

A partir da nossa formação, podemos dizer que a prática desta investigação teve por referencia um património de conhecimentos e fazeres, a cultura de uma

⁵ A sua designação como epistemologia pragmática é tanto de Almeida e Pinto (1980.:24) como de Boaventura Santos (1989:28-32). Como veremos mais à frente, os quadros epistemológicos a que se reportam e as consequências que deles tiram não são inteiramente coincidentes, embora, na nossa interpretação, estejam de acordo nos pressupostos que até aqui sintetizamos.

⁶ Na expressão de Almeida e Madureira-Pinto (1980:22), as formações científicas já constituídas no caso a sociologia, "articula[m] diferencial e explicitamente a teoria e a experiência(...)".

comunidade de investigadores-sociólogos⁷ a aprendizagem que nela (e dela) temos feito do ofício. Sendo assim, a superação do "deve fazer", sem cair no "deve dizer", só pode ser realizada se reconhecermos que existe uma profissionalização na investigação. No nosso caso, uma aprendizagem do "modus operandi" do campo científico da sociologia que dá visibilidade a um sociólogo que constrói e constrói-se nos trabalhos de investigação: dá visibilidade a um "eu", por referencia a um "nós", plural⁸.

É esta articulação que nos vai permitir problematizar os princípios e modos de construção do conhecimento constituído ("o nós"), através de um registo biográfico (Ribeiro, 1995; Bertaux, 1980; Peneff, 1990, Ferrarotti, 1990; Thompson, 1980), como partilha de cultura do grupo e tomada de posição no campo (Bourdieu, 1986:71-72), predominantemente auto-crítica face ao ofício. Daí entendermos o trabalho de investigação como uma acção social, dado a realidade intersubjectiva que tem por referencia, e não simplesmente, só, como uma prática social (um produto), determinada institucional e historicamente num campo social. É o facto de concebermos o trabalho de investigação como uma acção social no campo científico da sociologia, que permite, na elucidação do processo de construção desta investigação, pensar a existência de um investigador que, por um lado, interage com outros num local (relação social de investigação) e, por outro lado, interage a distancia com uma comunidade de pertença, a cultura do grupo-sociólogos.

Dito de um modo mais substantivo, a epistemologia pragmática que temos vindo a referenciar, como enquadramento da nossa reflexão, inscreve-se numa

⁷ No registo de Almeida e Pinto (1987:61), mais objectivista que o nosso, tratam-se das regularidades das práticas científicas que concretizam os princípios teóricos e metodológicos de um campo científico.

⁸ Um "nós plural" supõe dar visibilidade a canlpos alternativos de escolhas e decisões, no plano conceptual ou técnico, e basear nelas a flexibilidade sociológica (Almeida e Pinto, 1980:24). Trata-se de criar espaços de debate que dêem visibilidade às diferenças de experiências profissionais e de contrariar a atitude de consensualidade que nos parece ser predominante. Necessidade que é tanto mais facilitada e justificada pelo facto de em Portugal não existirem Escolas opostas de conhecimento sociológico ou falsas e dogmáticas clivagens no grupo profissional (Almeida, 1992:190-192; Madureira-Pinto:1992:184). Esta mesma perspectiva de romper com a consensualidade é enunciada por Alan Stoleroff (1992:156) no caso da reflexão que realiza sobre a sociologia do trabalho em Portugal.

concepção *construtivo-racionalista de ciência*, apoiada em Boaventura Santos (1989:61-71) e Madureira-Pinto e Silva (1987:9-11). Tal como os dois últimos autores referem, esta concepção epistemológica sobre a ciência está filiada na psicologia cognitiva⁹ formulada por Jean Piaget (1973b). Se assim é, importa sublinhar que actualmente, para as perspectivas teórico-psicológicas ditas como racional-construtivistas, nas quais podemos enquadrar as contribuições de Piaget (Pozo, 1993:163-254), o conhecimento não é só uma problema de reconstrução: existe a partir de uma organização prévia do conhecimento no sujeito que interpreta activamente os "inputs" do meio envolvente. É também uma construção que supõe um pensamento que parte da acção-prática (a questão da pragmática reflexiva), sendo a prática realizada num contexto cultural. No nosso caso, a cultura sociológica de formação do autor.

É a reunião destes três elementos — *reconstrução, acção-prática e cultura* — que nos permite conceptualizar a associação entre a ciência social como construção e a biografia do aprendiz (do autor) do uso da sociologia na investigação¹⁰.

O enquadramento construtivo-racionalista: a questão da utilidade

A ideia de ciência como construção e a posição de distanciamento face a resolução de problemas sociais da acção, sem que isso seja garantia de objectividade, dado haver sempre "contaminação" ideológica, criam o risco de se relativizar de tal forma o conhecimento científico que este pode ser questionado quanto a sua relevância social e ao possível grau de artificialismo¹¹.

⁹ Sobre esta temática e os tópicos que a seguir se referem, cf Mehan, 1982. Interessante neste trabalho é o paralelismo que se faz entre a evolução da psicologia de raiz construtivista e a evolução da sociologia de raiz fenomenológica. Em ambas há a passagem do individualismo e subjectivismo para o interaccionismo e contextualização cultural da acção.

¹⁰ Para uma análise teórica mais aprofundada sobre a actualidade das teorias sociológicas construtivistas, cf. Corcuff, 1997.

¹¹ Este é o caminho que a etnometodologia trilhou, particularmente na acusação a ciência social (dita positivista) de, nas suas construções mais teórico-formais, ser artificial, como sinónimo de irreal (Lapassade, 1991:75). Porventura é a consciência prática deste risco e a necessidade de não seguir

Do nosso ponto de vista, é a existência deste risco, na formação de qualquer sociólogo, que explica as "boas razões" que levam alguns a restringir a possível utilidade da sociologia apenas ao espaço universitário. A restringirem-na, portanto, ao desempenho dos papéis profissionais imediatamente consagrados pela função institucional desempenhada, dentro de uma definição externa do grupo: o papel de investigador em sociologia e o de docente universitário de sociologia. Ou, no dizer de António Costa (1988:120-122), a circunscrever a sociologia a um modelo essencialista de desempenho profissional, que exclui o campo universitário da reflexão sobre a profissionalização da sociologia.

Deste modo, a sociologia deixaria de se ter que confrontar com o problema da sua utilidade, externa a universidade, pois estaria apenas circunscrita a uma tarefa de auto-reprodução do campo e dos seus agentes sociais.

Como pormenorizaremos mais a frente, não foi este o nosso trajecto profissional, pois desde muito cedo experimentámos a dificuldade de ter que usar as competências científicas, anteriormente adquiridas, em contextos extra-universitários e de ter que ver reconhecida por outros a utilidade social desta ciência. Esta situação criou-nos um *conflito cognitivo*¹² sobre a identidade profissional dos sociólogos¹³, que nos levou a crer, em alguns momentos, na inutilidade social das qualificações profissionais adquiridas. Pensamos que, deste modo, ao por em evidência o problema da (in)utilidade social da sociologia, como o traço central dos pressupostos implícitos que permitiram a nossa formação, percebe-se, noutra lógica, de quem viveu o conflito¹⁴, os motivos que podem levar a subscrever uma concepção de sociologia que dicotomiza a sociologia-ciência-investigação da sociologia-profissão.

pelo mesmo caminho que justifica, no discurso dos sociólogos sobre a sociologia em Portugal, a muito celebrada qualidade e especial capacidade auto-reflexiva.

¹²Segundo J. Pozo (1990:177-183), a existência de um conflito cognitivo supõe a tomada de consciência de uma perturbação ou desconhecimento interno ao sujeito.

¹³ Pormenorizaremos mais a frente este tópico quando periodizarmos o nosso percurso de formação.

¹⁴Noutra lógica comparativamente com a análise de António Costa (1988:100), pois a dicotomia entre ciência e profissão é ideológica, a cultura só é entendível como "estrutura operante da vida" e não como "relação intrínseca fechada sobre si própria".

A formulação deste problema, por via da reflexão sobre a nossa formação, constitui-se como um contributo particular para uma discussão sobre a "identidade da sociologia" (Resende e Vieira (1993; 1995) ou sobre a "cultura profissional dos sociólogos" (António Costa, 1988). Este contributo é marcadamente divergente das ideias defendidas pelos primeiros e é parcialmente divergente do segundo¹⁵. Sem entrar no pormenor destas divergências cabe aqui apenas referir o aspecto relativo a forma: o nosso contributo não ilude nem oculta a dificuldade lógica de construir auto-conhecimento (Morin, 1984:23), pois se as ciências sociais já produzem conhecimento a partir de um lugar (de poder) particular na sociedade, não será de esquecer também que todos os discursos sociológicos sobre a sociologia são realizados também a partir de um lugar ou posição particulares¹⁶, neste caso, a de ser interna ao campo da sociologia e ao jogo entre actores e instituições que definem fronteiras e legitimidades neste campo científico.

Pensamos que todos os discursos que procurem pensar a sociologia a partir dos seus instrumentos conceptuais, sem os *contextualizar* por referência a uma metodologia biográfica de análise, são sempre contribuições situadas e pouco objectivadas (Ferrarotti, 1990:60-62). Para assim não acontecer, importa não deixar de enunciar quais são as experiências de investigação e de troca (eventualmente complementar ou conflitual) com outros, que permitiram construir um percurso no conhecimento. Se assim não se proceder poderemos pensar que existe alguma falta de *relativização do conhecimento construído*: suposição de algum tipo de etnocentrismo e alguma falta de explicitação das lógicas de construção da ciência.

Tais limitações negariam a possibilidade de uma epistemologia pragmática da sociologia, pois ocultariam os princípios implícitos à organização do conhecimento e

¹⁵A divergência com Resende e Vieira (cf. Caria, 1995c) está no facto de estes apenas verem a sociologia a partir dos seus usos universitários mais legítimos e de se auto-condicionarem apenas a eles, excluindo os usos não legítimos do campo sociológico de produção de conhecimentos. A divergência com António Costa está no facto de este centrar a crítica ao modelo essencialista da profissão apenas as modalidades de ruptura com o senso comum e não também as concepções sobre a utilidade social da ciência.

¹⁶António Costa (1988:112) parece abordar o mesmo tópico, falando de "excesso de ligeireza" no tratamento dos valores que enformam o trabalho científico e referindo citando Bourdieu, as consequências do "efeito de posição".

ao entendimento singular que se tem do contexto social heterogéneo em que se construíram como discursos sociológicos e, os seus autores, como sociólogos. Supomos que é esta mesma linha de preocupações que leva Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1973:22) a afirmar que a epistemologia não é só o rigor formal das teorias, é também o que elas fazem aos objectos e o que os objectos fazem delas. Acrescentaríamos que a epistemologia é, também, o que as teorias fazem aos cientistas, designadamente por via dos seus percursos de formação e participação na cultura do grupo de investigadores.

Em conclusão, concebemos este nosso texto como um testemunho auto-reflexivo de carácter histórico, um discurso que como todas as histórias de vida (Ferrarotti, 1990:32) é uma visão do presente que reduz e selecciona o passado, em função de um projecto auto-crítico quanto ao uso social da sociologia. O facto de se visar um projecto auto-crítico faz com que este texto não contenha uma visão ou propósito totalizador (Gagnon: 1980; Araújo, 1990) sobre a vida profissional ou sobre a sociologia, pois não se pretende apagar as contradições e ambiguidades que atravessaram a nossa formação, nem se pretende estabelecer qualquer tipo de determinação, em qualquer dos sentidos, entre a nossa integração social no campo da sociologia, a sua história de constituição e a história de inserção desse campo no todo-social¹⁷.

Contextualização e conjunturalidade

Para os efeitos pretendidos neste trabalho, e sintetizando tudo aquilo que dissemos nas secções anteriores, a nossa leitura sobre um posicionamento construtivo-racionalista nas ciências sociais alicerça-se em três princípios epistemológicos: (1) no princípio epistemológico anti-empiricista de que toda a acção e prática científicas são *construções* sobre a realidade social, pois ela não tem um sentido em si própria que seja independente das perguntas que lhe são dirigidas

¹⁷O problema das relações entre os processos de integração social e de integração em/dos sistemas sociais mais vastos será objecto de uma maior especificação no capítulo II, a partir de obras de Anthony Giddens e Nicos Mouzelis.

pelo investigador; (2) no princípio de (relativa) *imparcialidade*¹⁸ no processo de construção do conhecimento, dado pela inserção do investigador num campo social de actividade próprio e particular onde produz o efeito de objectivação da construção pela sua inserção num processo de (re)produção de matrizes científicas teóricas disciplinares; (3) no princípio de *contextualização* do conhecimento, que questiona os limites e condições da objectividade (possível) ou de objectivação dos actos de investigação. A identificação desta dimensão de *contextualização* pretende revelar a temporalidade do nosso percurso e da nossa formação sociológicos, situando-os relativamente ao objecto aqui em estudo e, em parte, na historicidade de constituição do campo da sociologia em Portugal¹⁹.

A aprendizagem dos dois primeiros princípios (construção e imparcialidade) reportam-se, na nossa formação, aos finais dos anos 70 e princípios dos anos 80. A aprendizagem do terceiro princípio já é de finais dos anos 80 e só ganha especial relevância no processo de construção deste trabalho sobre os professores (nos anos 90).

É a introdução desta descontinuidade temporal (dos anos 70 para os anos 80 e 90), simultaneamente singular a formação de uma pessoa e potencialmente geral a (formação em Portugal do campo da) sociologia, que fundamenta a possibilidade de identificar uma dimensão de contextualização como princípio epistemológico: um trabalho de auto-reflexividade sociológica, que inscreve a história do processo de construção deste trabalho num contexto mais vasto de história de formação pessoal em sociologia, inscrevendo-se também esta numa história ainda mais vasta, de constituição do campo da sociologia em Portugal²⁰, isto é, uma história na primeira

¹⁸Dizemos relativa imparcialidade porque não podemos esquecer que toda a produção de conhecimentos é determinada historicamente e é também desenvolvida a partir de um campo e de uma posição social que implicam poder simbólico sobre a realidade social e logo sobre os actores sociais que interagem com o investigador.

¹⁹Sobre estas relações, para o caso das metodologias das histórias de vida, em que se procura evitar o individualismo e o estruturalismo, procuramos analisar as mediações entre o individual e o colectivo e o estrutural e o histórico, cf. Balan e Jelin, 1980; Passeron, 1989; Coninck e Godard, 1989.

²⁰Sobre o processo de implantação e desenvolvimento da sociologia no meio universitário, cf. Almeida, 1990:15-16.

pessoa do singular que é sempre também uma história na primeira pessoa do plural (Ferrarotti, 1990 50-54). Uma coexistência e sobreposição de temporalidades que dá bem conta da conjunturalidade do conhecimento construído (Iturra, 1988:62-65)²¹ e revela a historicidade de um processo: uma integração social e uma aprendizagem na/da cultura sociológica, feita para produzir conjunturalmente uma posição crítica face a essa cultura, auto-criticando-se.

A dimensão contextualizadora da investigação junta aquilo que numa perspectiva de produção de conhecimentos só pode aparecer separado ou relacionado numa perspectiva determinística: junta o social e o teórico²², porque submerge o teórico numa cultura de grupo profissional (os sociólogos) e o social numa cultura de investigação num local (teorização da relação social de investigação com os professores). Assim, a dimensão contextualizadora não é o reflexo das condições sociais ou teóricas mais gerais ao campo – que inevitavelmente apagam o processo de construção em favor do processo de produção – é, antes, o centro e o ponto de partida da reflexão sobre aquelas, pois é a contextualização que inscreve a conjunturalidade do conhecimento, a singularidade das relações sociais desenvolvidas na investigação e, mais importante, a prática ou a acção interactivas que precede a possibilidade de reflexão, no quadro de uma epistemologia pragmática.

De um modo mais substantivo poderemos dizer que a sobreposição de histórias, – deste trabalho, da nossa formação e do campo de sociologia – cada vez

²¹ Segundo Iturra, a conjunturalidade está no facto de toda a reprodução social dos homens (no caso dos sociólogos) depender de um processo descontínuo de renovação dos indivíduos e portanto de gestão de saberes capazes de gerarem história e memória colectivas. Esta ideia de conjunturalidade do conhecimento é também retirada de Manuel Castells, por Madureira Pinto (1984:28), e por este apresentada como forma de superar o potencial hiato entre a linguagem teórico-abstracta (teorias mais formais) e a linguagem teórico-empírica (indicadores e variáveis da pesquisa). No nosso caso, por analogia de raciocínio, para superar o potencial hiato entre os processos de construção e os de produção do conhecimento sociológico. A mesma ideia de dimensão "histórico-conjuntural" na prática científica é também referida por Almeida e Madureira-Pinto (1987:61).

²² Referimo-nos aquilo que Almeida e Madureira-Pinto (1980:61-63) designam como "condições sociais" e "condições teóricas" das produções científicas.

mais ampliadas em contextos de sentido mais globais²³, tem como pressuposto uma reflexividade sociológica que: (1) vincula o sujeito epistémico a pessoa do investigador, sem que tal se confunda com um exercício introspectivo e personalista (Boaventura Santos, 1989:89-92) que isole o sujeito do objecto (Morin, 1984, 25-26) ou que isole o sujeito dos outros sujeitos da Sociologia; (2) permite objectivar a relação do sujeito (investigador) com o objecto (não isola o objecto sobre si próprio), fazendo uso dos próprios instrumentos conceptuais da sociologia, (2a) quer através do uso de teorias auxiliares que levem a uma teorização da observação sociológica (Madureira-Pinto, 1984:8;27), (2b) quer através do desenvolvimento de uma sociologia da Sociologia que questione não só a pessoa do sociólogo no campo científico (reflexividade metodológica) como também a pessoa do sociólogo (através das suas obras, Almeida e Pinto, 1980:26) na relação que este (re)produz entre o conhecimento já produzido e a sociedade (Boaventura Santos, 1989:95-99; Morin, 1984:27-37).

Mas poder-se-á perguntar, até que ponto a identificação de uma dimensão contextual da investigação é consensual no campo da sociologia em Portugal? Ou dito, noutros termos, qual a legitimidade de introduzir a análise do contextual e dos actos de aprendizagem da investigação na reflexão sociológica de raiz construtivo-racionalista?

A legitimidade da dimensão contextual da investigação

A resposta a primeira pergunta é a de que ela não é consensual. É polémica e por isso desejável. Mas só desejável como polémica, porque se inscreve numa conjuntura epistemológica e teórica de crise que afecta as problemáticas e os modos de constituição da generalidade das ciências sociais. A de *crise do paradigma positivista de ciência* que pode ser concebida, como refere Boaventura Santos (1987; 1989), como a falência da ideia de que poderia ser possível nas ciências sociais excluir a análise da subjectividade humana, em benefício de uma objectividade, feita

²³ Este tipo de progressão no conhecimento, por ampliação dos níveis de contextualização, é retirado de Boaventura Santos (1987:48) de um contexto, em que o autor procura explicar como o conhecimento local é também total.

segundo os modelos de pensamento e procedimento das ciências físico-naturais. Ou concebida, como é referida por Madureira-Pinto (1984, 1985a, 1985b), numa conjuntura de desenvolvimento de um *racionalismo alargado* (1985a:137), que problematiza os processos sociais de recolha de informação sobre a realidade social, pois, segundo este autor, a observação e a medida, inerentes a investigação empírica, são tributárias dos processos simbólico-ideológicos (mais uma vez a subjectividade humana) que permitem (re)construir os discursos dos actores sociais em análise.

É a revalorização da subjectividade que pensamos ser legitimadora da possibilidade de introduzir o discurso biográfico na reflexão sociológica, como instrumento objectivante do trabalho de investigação. Mas tal, só na condição, como faz Boaventura Santos (1987:36-58), de se identificar quais são os principais traços do novo paradigma, emergente, de ciência. No caso, seleccionámos duas ideias: (1) a ideia de que todo o conhecimento é local e total, superando parcialmente as restrições arbitrárias das matrizes teóricas disciplinares que espartilham o social, (1a) passando a um conhecimento mais temático que integre contributos teóricos de várias áreas disciplinares e (1b) permitindo o conhecimento do local na sua exemplaridade de conhecimento total, isto é, não de um modo descritivo mas, fundamentalmente, o local como condição de possibilidade e configuração diferencial das práticas sociais²⁴, apropriadas a partir de quadros conceptuais com valor generalista (ibidem:46-48); (2) a ideia de que todo o conhecimento é auto-conhecimento, permitindo que o distanciamento cognitivo que o investigador pratica não leve a esquecer que o sujeito epistémico é também um sujeito empírico que transporta para o campo da sociologia os seus interesses e preocupações sociais de cidadão, facto que permite dizer que "os valores não estão antes nem depois da ciência, são parte integrante dela" (ibidem:50-54) ou que as formulações de carácter ideológico deverão ser integradas no quadro de hipóteses da pesquisa (Silva, 1987:31).

²⁴Neste sentido, Clifford Geertz (1991:33) fala que não se estudam locais, estuda-se em locais, pois as mesmas formas existem e são aproximadamente semelhantes em diferentes lugares. São estas semelhanças, dentro das configurações particulares, que tornam o conhecimento generalizável e aplicável a diversidade social.

Mas sendo auto-conhecimento é também um não-dito (Boaventura Santos, 1987:53), uma dimensão do trabalho científico que está oculta, dada a hegemonia que a racionalidade instrumental-cognitiva tem sobre outros tipos de racionalidades: a racionalidade prático-moral e a racionalidade expressivo-estética (Boaventura Santos, 1994:193). No nosso caso, não se ocultam outras racionalidades, pois procura-se compatibilizar a dimensão instrumental-cognitiva com as dimensões prático-morais e expressivas, dada a história pessoal de formação sociológica que é revelada nesta investigação, ao mesmo tempo que se faz uma análise da metodologia da investigação em associação com os valores e preocupações sociais ligados a profissão de formador, que o investigador (autor) desempenhou no passado²⁵.

Uma posição profissional no campo da sociologia

Dissemos atrás que a análise do nosso percurso de formação decorria de uma posição (é uma tomada de posição) face a constituição do campo da sociologia em Portugal. Cumpre agora, de um modo sistematizado, explicitar, de um ponto de vista diacrónico, qual é essa posição.

Numa primeira abordagem, mais simplificadora e sincrónica, poderíamos dizer que a nossa posição é significativamente periférica face ao campo da sociologia. Dizemo-lo a partir dos seguintes factos: (1) nunca estivemos envolvidos em processos de reprodução do "corpo" de sociólogos ou de especialistas em ciências sociais através do ensino da sociologia; (2) desenvolvemos a nossa investigação numa instituição universitária onde o lugar da sociologia e das ciências sociais (história, antropologia e psicologia) é claramente marginal e de pequeníssima dimensão face a outros ramos do conhecimento científico e mesmo face a outros ramos das ciências humanas (ciências da educação, linguística e literaturas, ciências do desporto e ciências económicas e da gestão); (3) esta instituição é, simultaneamente, periférica aquilo que tem sido o vector principal do desenvolvimento sócio-económico em Portugal — a litoralização —, dado ter uma inserção territorial no interior do país.

²⁵Visíveis nos subcapítulos 1/2 e 1/3, a seguir.

Esta periferização (social e académica) não deixou, no entanto, de se constituir como um desafio para nós, pois houve um esforço, da nossa parte, para que a origem institucional central da nossa formação sociológica²⁶ não fosse diluída, a fim de poder de algum modo contrariar a periferização do nosso trabalho em sociologia. Houve, assim, aparentes condições objectivas para o isolamento desta investigação no espaço institucional imediato a que pertence (a UTAD) e que seriam potencialmente inibidoras de qualquer esforço para situar este trabalho por referencia ao campo da Sociologia em Portugal.

A esta experiência diferenciada acresce ainda o posicionamento relativamente distanciado, do centro do campo da sociologia, ocupado pela sociologia da educação, área de especialização em que sempre trabalhámos desde 1984²⁷.

Uma biografia profissional no campo da sociologia

Este trajecto diferenciado, feito da coexistência de distanciamentos e aproximações a Sociologia e ao centro do seu campo, é visível em vários períodos do nossa formação: (1.º) iniciar a profissionalização em sociologia sem ter ainda o curso concluído; (2.º) integrar-se no espaço universitário como docente de sociologia da educação e formador de professores, depois de já ter tido uma experiência de trabalho profissional em sociologia junto de professores; (3.º) integrar-se e participar

²⁶Referimo-nos ao ISCTE (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa), localizado em Lisboa, e ao lugar central que esta instituição tem tido na constituição do campo da sociologia em Portugal. Pode ser considerado como indicador deste lugar central o facto de a esmagadora maioria dos membros (até 1994) dos corpos gerentes da APS (Associação Portuguesa de Sociologia) ser ou ter sido licenciado, docente ou pós-graduado por esta instituição.

²⁷O processo de constituição e desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal transcende os objectivos deste trabalho e as possibilidades de o fazer apenas partir da análise de um trajecto individual. No entanto, para uma melhor elucidação desta temática importará não esquecer o facto de quase todas as principais linhas de investigação nesta área, dirigidas ou inspiradas por Ana Benavente, Sérgio Grácio, Stephen Stoer, Licínio Lima, Ana Morais e Formosinho Sanches, sempre se terem caracterizado pela implicação do conhecimento na relação com a intervenção social, designadamente a pedagógica e a política. Não fugindo, portanto, à questão de ter que lidar com os problemas práticos e sociais, orientação tão do desagrado das visões mais puristas e essencialistas da sociologia académica, frequentes no centro do campo da Sociologia em Portugal.

nas iniciativas que permitiram construir o campo (plural) da sociologia da educação em Portugal; (4.º) participar na estruturação de um outro local-centro de difusão da sociologia da educação pela formalização da sua existência, primeiro, no campo das ciências da educação e, posteriormente, no terreno das ciências sociais²⁸; (5.º) regresso ao campo da sociologia, por via de uma abordagem antropológica, concretizada neste trabalho de investigação.

Sem entrar nos pormenores de cada um destes períodos temporais, importará referir alguns dos factos que tiveram maior valor auto formativo, particularmente aqueles que (nos) fizeram pensar a sociologia e que portanto, no dizer de Boaventura Santos (1987:53), são factos que constituem a sua relevância na "prova íntima" que lhe é dada pelo seu autor.

O primeiro período, acima referido, tem valor porque se tratou de uma vivência conflitual onde nós tivemos que construir e afirmar uma identidade profissional num local, em competição com psicólogos e outros especialistas em educação especial, sem que tivéssemos a tecnologia social dos outros competidores, nem um conhecimento já acumulado, relativo a abordagens sociológicas sobre a realidade educativa, que nos orientasse na definição do que seria a função profissional de um sociólogo neste sector²⁹.

Tratava-se de um conflito em que éramos convidados (contraditoriamente) quer a usar a tecnologia dos inquéritos sociais, quer a diluirmos a nossa função nas urgências do dia a dia e do trabalho de equipa³⁰. O uso da tecnologia, no entanto, ano era para nós suficiente para dar uma definição social e local da profissão, pois

²⁸Referimo-nos no primeiro caso a constituição da secção de sociologia da educação da SPCE (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação) e no segundo caso a fundação da revista (de antropologia e sociologia da educação) Educação, Sociedade e Culturas.

²⁹Esta definição veio a fazer-se, tendo como orientação a potenciação da autonomia social de jovens deficientes mentais, através de um trabalho ao nível da inserção sócio-profissional destes jovens nos seus meios sociais de proveniência.

³⁰A diluição dos papéis profissionais na equipa não era só visível na sociologia mas também noutras áreas de conhecimento profissional, embora em menor grau dados. Os instrumentos "prontos a usar" (exemplo dos vários testes de avaliação de crianças) que essas áreas já possuíam, dado já terem instituído (ou importado) um campo de profissionalização de conhecimentos e filiarem-se em epistemologias do conhecimento científico que valorizam as aplicações técnicas.

tratava-se de uma pequena organização que não tinha autonomizado funções estritas de planeamento ou de caracterização do social. Pensamos que, quando tal acontecesse, tornar-se-ia mais fácil confundir a função do sociólogo com o uso duma tecnologia social, tornando-nos mais permeáveis a instrumentalização política do trabalho profissional em sociologia³¹.

A diluição da nossa identidade profissional era facilitada pelo facto de estarmos num processo de profissionalização que não tinha por detrás, para este fim, uma instituição de formação: (1) todo e qualquer esforço para pensar os campos de profissionalização da sociologia era recusado no ISCTE da altura³²; (2) o seminário de investigação acabaria por fazer-se noutra área, que não a de profissionalização em que nos situávamos³³.

O valor auto-formativo do segundo período também é vivencial e conflitual e prolonga parte do vivido no período atrás mencionado. Assim, o facto de nos integrarmos no espaço universitário permitiria tornar o processo de profissionalização, por via da docência, como muito mais pacífico — dado os elementos de reprodutividade e acumulação de conhecimento existentes no campo universitário — e fazer esquecer os anteriores conflitos. Mas o facto de nos termos tornado docentes universitários e, simultaneamente, formadores de professores — de professores que já tinham vários anos de profissão docente e que portanto eram capazes de questionar o uso da sociologia a luz de uma experiência profissional — veio introduzir um novo factor de perturbação: a sociologia da educação (que

³¹Para este considerando apoiamo-nos nas contribuições de Max Weber (1979: 11-18), onde, na nossa interpretação, se equaciona o trabalho profissional em ciências sociais como uma crítica técnica: a contribuição do profissional está na possibilidade de o decisor/político ter mais consciência dos efeitos, meios e consequências da sua acção, e não na substituição do decisor ou na legitimação acrítica da acção política.

³²Estávamos em 1981-82 e 1982-83 e havia uma certa contestação sobre o carácter dos seminários de investigação de final de curso, leccionados no ISCTE, pois havia tentativas por parte dos alunos, que já vinham do passado e que nunca chegaram a ter consequências práticas, para lhes dar, na lógica universitária, um carácter mais profissionalizante e menos investigativo, reivindicação que contava com a oposição da maioria dos docentes da altura.

³³Não deixou, no entanto, para este fim, de ser útil a cadeira optativa de Sociologia da Educação.

começámos por leccionar), tal como nos haviam ensinado³⁴, não parecia corresponder as expectativas de formação profissional dos professores, tal como não tinha correspondido às nossas quando antes dela tínhamos tentado fazer um uso profissional no campo da educação³⁵.

A questão do uso profissionalizante da sociologia, neste segundo momento, já não era imediatamente nosso, mas tratava-se do mesmo problema que já tínhamos experienciado. Tratava-se de um problema que nos era próximo, acrescido do facto de ser um trabalho com professores, profissão com a qual havíamos antes tido uma grande familiaridade. Havia, pois, uma compreensão do problema por via cultural, afectiva e cognitiva, que voltou a questionar a nossa formação profissional, dentro do espaço onde ela seria potencialmente menos questionável, o campo universitário.

Foi este conflito³⁶ que nos levou a uma reflexão pedagógica e epistemológica (com os contributos que pudemos disponibilizar na altura³⁷) sobre um problema que era (já tinha sido) e não era nosso: o problema do uso profissionalizante da sociologia na educação, colocado pelos professores. Este problema é o cerne do terceiro período de auto-formação, período que, ao contrário dos anteriores, é menos conflitual e mais reorganizador das referências e das aprendizagens em sociologia. Porventura como resultado destes esforços reflexivos e, porventura também, pela necessidade de se legitimarem iniciativas nacionais, no âmbito da sociologia da educação, por via da representatividade geográfica das instituições a que pertenciam os sociólogos da educação, fomos envolvidos no movimento — 4.º período auto-formativo — que levou a constituição de um (outro) centro-local de produção e difusão de conhecimentos sociológicos no âmbito das ciências da

³⁴Na modalidade de disciplina optativa do curso de sociologia.

³⁵Veja-se a este propósito o conjunto de considerandos, relativizadores da investigação de tipo clássico (quantitativa e sobre as desigualdades na escola) que na altura desenvolvemos na comunicação que fizemos em 1988 ao 1.º Congresso de Sociologia (Caria, 1990:92).

³⁶Conceptualizado pela psicologia como conflito sócio-cognitivo. Segundo Piaget (1973), todo o acto de conhecimento contém e obriga sempre a alguma reorganização (acomodação—componente qualitativa do novo) do já conhecido, em função da selecção activa que o sujeito faz sobre a informação recebida (assimilação — componente quantitativa do novo).

³⁷Veja-se a este propósito Caria, 1991e; 1991d; 1992a; 1992h; 1993b.

educação, em grande parte exteriores as principais instituições de formação em sociologia³⁸.

O que nos parece mais significativo, no plano da nossa auto-formação, durante este 4.º período, foi a possibilidade que existiu de lidar com outras problemáticas teóricas, nem sempre estritamente sociológicas, mais abrangentes, relativas a outras ciências sociais ou relativas a temáticas que desconhecíamos, facto que ampliou a dimensão dos conhecimentos possuídos. É por via deste aumento quantitativo de conhecimentos sociológicos e de ligação a outras ciências sociais, através das ciências da educação, que surge a aproximação a antropologia social, como instrumento central de problematização do tema da *cultura dos professores*, presente nesta investigação.

Esta temática vai retomar, sob novas formas, o (velho) problema do uso profissionalizante das teorias sociais e não já só das teorias sociológicas sobre a educação. É isto que constitui o 5.º período de auto-formação, que vai ser mais uma vez um período de reorganização dos referenciais e das aprendizagens anteriores e que também vai criar novamente algum distanciamento face a sociologia, construída, a partida, pela reformulação auto-crítica que aqui desenvolvemos.

Em conclusão, há uma sucessão de momentos de conflito, reorganização de referencias e aprendizagens de novos conhecimentos que materializam a possibilidade de construir um discurso auto-crítico na sociologia. É um discurso que se apoia na identificação de cinco períodos auto-formativos que, sendo pessoais e predominantemente descritivos, só poderão ter algum valor sociológico, quanto a sua objectividade, se forem cruzados com outros trajectos da mesma geração de formação (Poirier e Clarier-Valladon, 1980:352/3).

Este discurso auto-biográfico sobre a profissionalização da sociologia tem um valor heurístico para este trabalho, pois põe em evidencia que: (1) a reflexividade sociológica que aqui pretendemos desenvolver é um discurso periférico ao centro constitutivo do campo da sociologia em Portugal, apesar de nele se querer filiar³⁹;

³⁸Há aqui o retomar da questão do processo de constituição e desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal que já atrás em pé de página sumarizámos.

³⁹Formulação que é contraditória em si mesma mas que tem todo o sentido se partirmos do postulado que essa reflexibilidade só tem sentido se não ocultar a pessoa que reflecte (com as suas

(2) é uma reflexividade que tem lidado sempre com um problema de fronteira – saber qual a fronteira (profissionalizante) da sociologia e um discurso na fronteira da sociologia, dado o carácter interdisciplinar que ele contém; (3) é uma reflexividade que se constrói em torno de conflitos cognitivos na formação sociológica pessoal, que obrigam a revelar e a relativizar o etnocentrismo, o cientismo (Almeida e Madureira-Pinto, 1987:80) que pode ser inerente a qualquer discurso científico instituído; (4) é uma reflexividade que (se) alimenta (de) conflitos cognitivos porque é construída numa tensão ou *contradição* que fez coexistir distância e proximidade sócio-culturais ao campo da sociologia.

Em conclusão, desenvolvemos uma auto-reflexividade que se define numa posição periférica, de fronteira e de orientação racional-constructiva, face a sociologia. Uma posição que se torna uma vantagem para abordar o campo da educação de modo interdisciplinar.

Os recursos experienciais auxiliares à auto-reflexividade

A reflexão que temos vindo a fazer põe em evidencia a necessidade de usar teorias e reflexões, próprias e de outros, a fim de dar sentido as perturbações e conflitos auto-formativos.

Trata-se de retomar a ideia desenvolvida por Madureira-Pinto (1984:27-29; 1985a:32-34) de que os processos sociais de investigação, para serem objectivados, requerem o uso de teorias auxiliares que elucidem o sentido dos processos de inquirição desenvolvidos, dado a realidade não falar por si própria: ela fala de acordo com as perguntas que a teoria possibilita fazer. Foi este o percurso que fizemos (e continuaremos a fazer nos subcapítulos seguintes) ao usar como auxiliares da auto-reflexão teorias psicológicas, teorizações das histórias de vida teorizações sobre a cultura.

Procurámos (e procuraremos mais a frente) ir mais longe em dois aspectos: não nos limitámos a contextualizar esses contributos auxiliares ao plano estrito do

ambiguidades e contradições), que cria conhecimento (quanto mais não seja para si) e usa instrumentalmente o conhecimento científico (como meio para construir um pensamento seu, partilhado com outros, que fale de um "nós").

trabalho de campo e da interação social que ele supõe; não nos limitámos a usar recursos teóricos. Contextualizámos estes recursos auxiliares escritos no plano da cultura do grupo profissional de sociólogos, que suporta e orienta, em parte implicitamente, todo o trabalho de construção do conhecimento, e associámos as teorias outros recursos que só parcialmente foram referidos. Outros recursos cujo valor na lógica da escrita (deste trabalho) não é imediato⁴⁰, mas que não deixam de fazer parte do "background" pessoal que permitiu a construção deste trabalho: os *recursos auxiliares de carácter experiencial*⁴¹ e *oral inscritos*⁴² na nossa formação profissional.

Veja-se, apenas a título indicativo, alguns deles, em parte já referidos: (1) o uso de métodos de avaliação contínua dos alunos no ISCTE, que desde o primeiro dia levava os estudantes a escrever textos de sociologia, seus; (2) o lugar marcante que alguns professores do ISCTE tiveram na nossa formação sociológica ao fazer-nos pensar com a sociologia; (3) o trabalho em sociologia com colegas com outro perfil de formação profissional; (4) o trabalho de formação com professores; (5) o trabalho com equipas de psicólogos e professores; (6) o trabalho mais recente com antropólogos; (7) o estilo de orientação dado pelo Professor Raúl Iturra na realização deste trabalho.

A activação destes recursos, particularmente aqueles que estão mais distanciados no tempo, só foi possível porque existem textos escritos que, tendo as marcas do tempo e da reflexão do momento, puderam por isso agora fazer recordar contextualmente as (des)continuidades de um trajecto, isto é, permitiram fazer recordar a oralidade que suportou a formalização escrita do conhecimento. Deste modo, a teoria forneceu um vocabulário que permitiu exprimir o aprendido e o

⁴⁰Sobre este desencontro parcial de lógicas, no plano do processo de investigação, a da escrita e a das experiências do vivido, cf. Iturra, 1987:152-153.

⁴¹Sobre a importância dos recursos experienciais e sua dupla faceta de obstáculo e de meio facilitador, associado a uma concepção não rígida de ruptura epistemológica, cf. Louis Pinto, 1990.

⁴²Madureira-Pinto (1985b:135-136) dá conta desta dimensão dos processos de investigação (cultivada segundo ele pela etnologia) mas duvida do seu interesse por, do seu ponto de vista, isso anular o uso e construção de meios teóricos auxiliares. Do nosso ponto de vista, há interesse no cruzamento das duas dimensões, a experiencial/cultural e a teórica. Deste modo, permite-se a *teorização da cultura, que orienta a experiência, e a contextualização da teoria numa cultura.*

subjectivo com valor generalista (comparável as subjectividades de outros), sem que nos preocupássemos, para já, em tratar a teoria por ela mesma, pois limitámo-nos aqui a inscreve-la na experiência⁴³, *culturalizámo-la*. Neste âmbito, o processo de construção deste trabalho pode ser visto, tal como Iturra (1987:160-162) diz para o trabalho de campo, como uma experiência de vida, ou no mínimo, uma reconstrução (parcial) das experiências de vida, passadas, realizada pelo próprio investigador.

O comando epistemológico do conflito cognitivo

A ser assim, se, ao lado dos recursos teóricos e escritos auxiliares a reflexividade, identificamos os recursos experienciais e orais, então ao lado da teoria, que permite fazer perguntas e obter respostas, existe, com igual valor heurístico, a experiência que introduz os conflitos, as perturbações e as perplexidades⁴⁴ e que motiva a formulação da pergunta, ainda que informada pela teoria. Porventura, se não temos a teoria que nos permite saber formular a pergunta limitamo-nos a ter a *consciência prática*⁴⁵ do conflito ou problema por resolver e, por isso, no plano da produção científica, que ignora os factos da experiência, a desconhecer o mesmo problema-conflito. Mas é este nível de consciência que nos levará a ter motivos para procurar teorias alternativas que superem os vazios e as contradições das matrizes teóricas disciplinares (Almeida e Madureira-Pinto:1987:62-63), em que potencialmente podemos inserir os conflitos da experiência de investigar e de ser investigador. Assim, é a existência de uma

⁴³Esta ideia, de uso inscricional ou clínico da linguagem conceptual, é desenvolvida, por exemplo, por Geertz (1991:38) e por Ferrarotti (1990:53).

⁴⁴Do nosso ponto de vista, Madureira Pinto (1984:19), chama, em parte, a este problema de "dinâmica não intencional da pesquisa observacional", dizendo que existem soluções que inicialmente não foram pensadas no quadro da problemática teórica, mas que são compatíveis com as incertezas e anomalias da matriz teórica original. No entanto, não chega a esclarecer quais os processos sociais que podem inscrever estas dinâmicas e que permitem descobrir as anomalias da matriz original. Para nós, são os conflitos cognitivos decorrentes do processo de profissionalização em investigação.

⁴⁵Este conceito, tal como o de consciência discursiva, é formulado por Anthony Giddens. No capítulo II teremos oportunidade de melhor especificar o seu sentido.

consciência prática dos conflitos vivenciados na investigação que nos conduzirá a tomada de consciência discursiva sobre problemas teóricos não resolvidos, impedindo deste modo, a ciência de cair no formalismo e no teorismo.

A consciência do conflito pelo vivido, dará a orientação para esclarecer o novo⁴⁶ e não para ignorá-lo ou ocultá-lo, ainda que no plano da consciência discursiva e escrita, que a matriz teórica de referencia permite, o novo possa não ser, ainda, possível de identificação e conceptualização.

É esta fundamentação que nos permite afirmar que, no plano da construção do conhecimento científico, os *conflitos cognitivos* tem o comando das operações epistemológicas de construção, tal como no plano da produção do conhecimento científico é a teoria que tem esse comando. Deste modo, a compatibilização da construção com a produção do conhecimento implica clarificar e desenvolver tanto os recursos teóricos como os recursos experienciais, tanto a teoria como o vivido na profissionalização em sociologia, ambos de modo articulado.

Nos subcapítulos seguintes que vão tratar da metodologia da investigação, procuraremos continuar a lidar de um modo articulado com a teoria e a experiência; mais especificamente, neste último caso, com a experiência do trabalho de campo, interpretada através do conceito de etnografia.

⁴⁶Madureira-Pinto (1985b:149-150) desenvolve um raciocínio parcialmente equivalente quando distingue entre domínio prático e domínio simbólico da prática científica e refere as interações que a este nível podem existir. No entanto, julgamos que este raciocínio não é inteiramente coincidente com o nosso, pois este autor pretende tratar mais as relações entre o consciente e o não consciente—do *habitus* profissional do investigador—e nós, mais as relações entre os vários níveis de consciência e respectivos processos de racionalização da cultura—este conceito será explicado e desenvolvido no capítulo II.

1.2.O OLHAR SOCIOLÓGICO SOBRE A ETNOGRAFIA

É comum as noções de trabalho de terreno, observação participante, estudo de caso, investigação qualitativa e investigação interpretativa serem usadas para se referir a etnografia (Costa, 1986:129). Algumas das designações serão mais abrangentes ou mais restritas, umas mais descritivas e outras mais analíticas. Como veremos, algumas estão associadas a diferentes formas de conceber a etnografia (Hymes, 1993:176; Atkinson e Hammersley, 1994:248/9). Não seremos exaustivos na discussão destas diferentes formas. Apenas nos deteremos naquelas que mais serviram a auto-reflexividade sociológica, onde é decisiva a influencia de uma concepção *construtivo-racionalista de ciência*, tal como a enunciámos no subcapítulo anterior.

Com o propósito de clarificar o sentido da nossa estratégia de investigação elegemos, de entre as diversas perspectivas possíveis, duas noções centrais para a discussão que pretendemos desenvolver sobre o conceito de etnografia: a de *observação participante*, numa conotação mais metodológica; a de *investigação qualitativa*, numa conotação mais epistemológica.

A tradição antropológica

O modo de fazer etnografia, enquanto observação participante, tem originariamente uma filiação na antropologia social. Esta filiação científica ganha sentido porque ela tende a ser interpretada como a metodologia que melhor especifica a ciência antropológica (Cabral: 1983:328). Neste âmbito e de um modo descritivo, a etnografia supõe a presença durável e continuada do investigador num local junto de pessoas que tem entre si um quotidiano comum, contínuo no espaço e no tempo. Quotidiano esse que, no mínimo, implica interconhecimento pessoal, dependências e solidariedades funcionais e hierárquicas e ainda socialização local dos indivíduos e gerações mais novas (Beattie, 1980:37-38; Lapassade, 1991:19-24). Em síntese, a etnografia supõe uma investigação que envolve um grupo local com uma especificidade própria, uma *cultura*.

No caso do nosso trabalho de investigação, realizado com professores de uma escola do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, esta primeira condição do trabalho etnográfico aplicou-se apenas com uma ressalva: os contactos diários e duráveis no local entre as pessoas existiam mas restringiam-se a uma parte do dia, a parte relativa ao contexto de trabalho. Por isso, tratava-se de um quotidiano que abrangia apenas parte do ciclo de vida diário. Tratava-se de uma cultura local, particularizada no âmbito laboral, *cultura dos professores*.

É pela filiação antropológica que se estabelece o requisito metodológico-base do investigador: permanecer um período prolongado de tempo em contacto directo e continuado com as pessoas no local. Esta necessidade inscreve-se na tradição original da antropologia de estudar grupos humanos que possuem culturas significativamente diferentes da cultura ocidental e letrada do investigador. Assim, a presença do investigador no local resulta da necessidade de aprender a (ser socializado na) nova cultura (Iturra, 1986:155; Rowland, 1987:10-12). Ao ver fazer, ao ouvir falar e ao fazer e falar com as pessoas, concebe-se como possível entender a cultura autóctone e assim, supostamente, permitir ao investigador agir e pensar como se fosse membro do grupo. A formalização deste processo, designado por *relativismo cultural*, é fundamentada a partir da necessidade de combater o etnocentrismo do investigador: o etnocentrismo espontâneo do investigador (Iturra, 1986:149), equivalente, em quanto tal, ao etnocentrismo de qualquer pessoa que se confronta com uma cultura diferente e que tende a pensá-la exclusivamente a partir das aprendizagens e experiências anteriores, isto é, na lógica da sua cultura de origem (Silva, 1986:46-49; Lévi-Strauss, 1980:19-28). Em síntese, para conseguir relativizar o etnocentrismo teríamos que colocar-nos do ponto de vista do outro, de modo a entender o seu contexto e o seu todo cultural.

É claro que esta formulação, nos termos em que foi apresentada, não se aplicava ao nosso trabalho: tratava-se de estudar um grupo letrado (professores portugueses) que falava a mesma língua materna do investigador e com o qual havíamos tido relações profissionais intensas (formação de professores) desde há vários anos. Poder-se-ia então dizer que a potencial dificuldade em lidar com a diferença e o respectivo risco de etnocentrismo, que lhe estaria associado, seria, no nosso caso, desprezável, pois tratar-se-ia de fazer um trabalho na mesma sociedade e cultura do investigador. Se seguíssemos esta formulação do problema, seria a

própria justificação do trabalho etnográfico, enquanto tal, nas nossas sociedades, que estaria a ser posta em causa (Cabral, 1983: 329).

A diversidade e a lógica culturais

O que atrás dissemos introduz na discussão um aparente desinteresse da etnografia em estudar as nossas sociedades, aparência que é errónea porque resulta de pressupostos que estão viciados.

Estão viciados de dois modos: (1) a etnografia não se justifica exclusivamente por se estar em presença de culturas significativamente diferentes ou exóticas⁴⁷; (2) o facto de se pretender estudar um grupo da mesma sociedade e próximo (espacialmente) do investigador não quer dizer que se esteja perante a mesma cultura. Vejamos mais em pormenor estes postulados: (1) a etnografia justifica-se porque visa estudar uma cultura (Wolcott, 1993:127-131) e não práticas, por um lado, e representações sociais, por outro, que nos sejam discrepantes; (2) visa-se entender a união indissociável, realizada quotidianamente pelos actores sociais, entre fazeres e saberes e entre estes e as interpretações que os autóctones fazem colectivamente dessas ocorrências, para poderem gerir os processos de socialização (definição e justificação de normas sociais), os processos de mudança social e os "disfuncionamentos" do grupo (comportamentos desviantes ou gestão de contradições e ambiguidades na divisão de tarefas ou relações com o exterior); (3) não existe uma homogeneidade ou tendencial uniformidade cultural (crítica da concepção durkheimiana de sociedade, Bourdieu, 1987d), pois vivemos numa sociedade (mundo) pluricultural, não só etnicamente mas também porque existem desigualdades sociais e económicas (papel das condições objectivas de existência ou das condições sociais da prática) que são condicionadoras dos modos de fazer e pensar⁴⁸ na mesma sociedade.

Estes três postulados já se aplicavam ao nosso trabalho e isso permitiu-nos concluir que estávamos potencialmente em presença de uma cultura local diferente,

⁴⁷Segundo Clifford Geertz (1991:27), a ideia de exotismo seria um artifício de linguagem para ocultar a dificuldade humana de nos relacionarmos perceptivamente com aquilo que resulta misterioso.

⁴⁸Concepção não idealista e não subjectivista de cultura.

pois verificámos que os professores fazem e pensam a sua vida profissional de um modo que, a partida, era diverso do nosso modo de fazer e pensar a sua (nossa) profissão. Mas esta formulação do problema faz-nos regressar a questão inicial, que é a de saber como é que a filiação científico-antropológica da etnografia nos ajuda a clarificar o seu sentido. Como é que perante a diferença cultural é possível evitar uma visão etnocentrica do outro?

No plano mais geral a resposta já terá sido dada atrás: uma cultura diferente que tem que ser interpretada no seu contexto de referencia e para isso torna necessário uma aprendizagem com o outro. O facto de esta diferença, existente entre nós e os professores estudados, não ser tão imediatamente percebida — como seria numa cultura sem escrita e com outra língua — poderia levar a pensar que este trabalho de campo não implicaria uma tão grande socialização no grupo, o que, pelo contrário, em condições "mais exóticas", seria necessário. A ser assim, estaríamos perante uma versão mais suave da etnografia, que envolveria menor esforço (Cabral, 1983:330), pois grande parte do que observaríamos e falaríamos com as pessoas no local já era por nós relativamente conhecido ou familiar.

Esta conclusão, a existência de uma etnografia potencialmente menos esforçada, está mais uma vez viciada. E está viciada pelo facto de se pensar o trabalho de campo sobre uma cultura como o conhecimento imediato dessa cultura. Como se o seu entendimento estivesse apenas na sua aparência mais visível e decorresse apenas dos níveis mais descritivos do fazer e do falar locais. Deste modo, esquece-se que o imediato esconde uma heterogeneidade social de fazeres que, segundo Iturra (op. cit.:155/6), nem sempre é evidenciada pela fala dos actores dos actores sociais, pois essa heterogeneidade seria reveladora de minorias e marginalidades (legitimidades no grupo) e reveladora de contradições e ambiguidades, que a própria fala pode desconhecer ou pretender ocultar. A descoberta da heterogeneidade, segundo o mesmo autor, revelaria ao investigador um aparente caos, sendo necessário, para que este fosse compreendido, encontrar a lógica mais geral — a *cultura* — que desse unidade as observações, individuais ou colectivas, mais evidentes e visíveis.

A tradução e o relativismo culturais

No estudo de culturas exóticas este problema, aparentemente, não se poria: a descrição seria essencial para se poder conhecer algo que era significativamente desconhecido dos potenciais leitores desses trabalhos – o público profissional ou consumidor, letrado e ocidental, dos textos de antropologia social. Deste modo, a aparência e o imediato, visível ou audível, já seria algo de novo, mesmo que estritamente descritivo e uniformizador. Mas de que categorias de linguagem o investigador se serviria para escrever sobre os outros? Da dos indígenas? Como, se ela não seria descodificável pelos ocidentais? Da dos ocidentais e letrados? Como evitar assim o etnocentrismo, de falar dos outros com base nas categorias da nossa língua?

Este é o problema que Robert Rowland (1987:15-18) e também Jean Pouillon (1980:109) sublinham para evitar cair no relativismo dogmático que: (1) levaria a não se conseguir encontrar critérios ou códigos para fazer a tradução transcultural que permitisse a ciência, como construção ocidental, entender as culturas não ocidentais, sem que sobre elas fizesse juízos morais explícitos ou implícitos; (2) obrigaria a um "fechamento" da análise antropológica dentro de si própria e de uma análise apenas circunscrita dentro de cada local, tendo como única possibilidade de ser comunicada a outros o uso de meios comparativos de carácter etnocêntrico e idiossincrático, relativos a experiência estrita do seu autor; (3) obrigaria a restringir a etnografia as dimensões mais descritíveis e as culturas que fossem significativamente distantes da cultura ocidental. Em conclusão, o relativismo dogmático seria uma forma de entender os dados etnográficos que impossibilitaria evidenciar e reconhecer a relativização do etnocentrismo científico.

A superação do relativismo dogmático envolve uma resposta a três níveis: (1) a ciência social não visa o conhecimento das aparências imediatas, não visa simplesmente o que é descritível nos termos dos próprios actores sociais; no caso, não visa fazer um trabalho jornalístico sobre o que os professores fazem e pensam, por muito diferentes ou exóticos que esses professores sejam; (2) a ciência social visa compreender o todo que permite interpretar as partes; o geral que dá sentido aos particulares; (3) a ciência social, para ser geral, tem que construir uma linguagem própria, formular teorias que permitam traduzir cada cultura em algo que formalmente é comum a todas.

Em termos mais concretos, estudámos a cultura dos professores dentro do pressuposto da potencial comparação que elas podem ter com outras culturas profissionais desde que o objecto de estudo seja inserido em igual problemática teórica, a saber: a desenvolvida a partir da obra de Raúl Iturra⁴⁹, sobre os processos de racionalização da cultura, como meio para entender as modalidades de (des)articulação entre a mente cultural e a mente racional/positiva. E tal pressuposto é-nos dado tanto por esta inserção problemático-teórica como pela experiência e cultura de investigação, que permitem conflituar e com parar as interpretações locais com as que atravessaram e atravessam o vivido do investigador.

Em síntese, a proximidade ou a distancia espaciais, não são em si próprias um obstáculo ou uma vantagem. Existem sempre distancias e proximidades culturais, (Costa, 1986:146), que implicam esforços de diferentes tipos para entender o outro (Cabral, 1983:330). O problema, para nós, está em saber como é que são entendidas e de que meios nos servimos para lidar com as seguintes dimensões do trabalho etnográfico: (1) que lugar tem o etnocentrismo vivencial e espontâneo do investigador? (2) que lugar tem o contexto para interpretar as partes e as ocorrências singulares? (3) que lugares tem as descrições sobre mais ou menos familiar e o senso comum? (4) que lugar tem a teoria na interpretação dos factos? As respostas a estas quatro questões orientarão o desenvolvimento do restante texto deste subcapítulo.

O etnocentrismo na etnografia

A resposta as perguntas colocadas em torno do *etnocentrismo* e do *contexto* podem ser dadas em torno de duas ideias, especialmente criticadas por aqueles que tem posto em evidencia os paradoxos do relativismo dogmático, a saber: (1) a ideia de que a aprendizagem da cultura autóctone permitiria tornar o investigador um membro da cultura local; (2) a ideia, inspirada em perspectivas holísticas de análise, que os resultados visariam ter uma visão completa do todo cultural local.

⁴⁹ Para compreender os contributos deste autor para este trabalho, bem como o conjunto dos conceitos e hipóteses que materializam a sua problemática teórica, ver o capítulo II.

No primeiro caso, denuncia-se a concepção mítico-mágica (Stocking, 1993:43; Geertz:1986:74) ou romântica (Cabral, 1983:327/8) do que seria o trabalho de campo do antropólogo: o "antropólogo camaleão", segundo a expressão de Clifford Geertz (ibidem:71). Corrige-se a ideia de que seria possível o investigador substituir o seu "eu", a sua identidade por outra, como se (1) o processo de investigação pudesse ser inteiramente objectivado, (2) como se não existisse uma socialização primária do investigador na sua cultura de origem ou (3) como se o investigador não tivesse que pôr por escrito na sua língua de origem os resultados do seu trabalho (Rowland, 1987:13). Assim, segundo Stocking (ibidem:44), constituiu uma verdadeira desilusão para os idealistas/normativistas do trabalho de campo verificar que nos diários de Malinowsky⁵⁰ existiam formulações e considerações que revelavam os sentimentos e pensamentos etnocentricos daquele que supostamente teria definido um método que inviabilizaria tal perigo⁵¹. Ficou claro, então, para quem ainda tivesse dúvidas, que a etnografia lida desde o primeiro dia com considerações etnocêntricas, pois o trabalho de campo é sempre, segundo Cabral (ibidem:331), um "choque cultural" ou mesmo, na formulação de Iturra (ibidem:157), uma "actividade violenta" para as partes que interagem. E é-o, para o investigador, porque justamente este já foi socializado noutra cultura e porque tem a preocupação de ter que ser capaz de traduzir a cultura autóctone na linguagem (conceptual) da ciência.

No caso do nosso trabalho de campo, as experiências etnocêntricas manifestaram-se de quatro modos: (1) no confronto com condutas dos professores perante situações em que agiríamos de diferente modo, condutas para as quais, em parte, os próprios professores manifestavam dúvidas e incompreensões; (2) no confronto com definições das situações que para nós eram "erradas" ou incorrectas", e relativamente as quais os professores não manifestavam qualquer tipo de questionamento; (3) no confronto com contradições e ambiguidades que para os professores não eram percebidas como tal; (4) no confronto com condutas que aos

⁵⁰ Segundo Stocking (1993:77), o trabalho de Malinowsky deverá ser entendido como tendo desempenhado um papel constitutivo do método da antropologia e não um papel normativo.

⁵¹ Segundo Geertz (1986:71), "o antropólogo-camaleão foi morto por aquele que lhe deu forma", referindo-se a Malinowsky.

nossos olhos pareciam muito originais para aquele local mas que para os professores eram perfeitamente comuns.

A etnografia tornou-se então, neste caso e segundo Geertz (1986:27), uma conversa entre diferentes, o estabelecimento de uma relação com um outro, e deste modo uma contribuição "para ampliar o discurso humano universal", tarefa "bem difícil mas pouco misteriosa". Não deixa de ser uma experiência de vida que contém, na escrita que a relata, os conflitos (cognitivos e emocionais) vividos. Não deixa de ser uma aprendizagem, mas uma aprendizagem que vai muito mais dos outros para o investigador e depois sobre si próprio (como pessoa e investigador) e menos de si para os outros.

Em conclusão, a etnografia não pretende que o investigador se torne um nativo nem que o imite. Mas ela envolve um processo de aprendizagem, que começa na identificação dos etnocentrismos, o nosso e o dos locais, e que em seguida evolui para as comparações das diferenças que são obstáculo as zonas e parcelas de entendimento mútuo. A aprendizagem permite um conhecimento na relação inter-cultural entre diferentes; não um conhecimento sobre a diferença em si própria. Uma interculturalidade que permite um conhecimento mais objectivo porque em primeiro lugar resulta da relativização do etnocentrismo dos ocidentais eruditos.

O contexto e o efeito de saturação

São as comparações entre diferentes que inscrevem o sentido do conceito de *contexto*. É claro que a ideia de contexto pode ter significados diferentes. Numa das suas possíveis formulações emerge a concepção holístico-orgânica de sociedade: as partes apenas podem ser entendidas com base no todo-contexto; a sociedade não seria o somatório das suas componentes. O todo-contexto revelaria uma diferença qualitativa marcante, diferença essa a que se associaria de imediato o conceito de cultura (Beattie, 1980:39). Neste âmbito importaria ao trabalho etnográfico obter um efeito de saturação (Costa, 1986:142), procurando o excesso de informação, explorando ao máximo os acontecimentos e as fontes, de modo a que supostamente nada de novo pudesse surgir além do já registado. É esta associação entre contexto e

cultura, por um lado, e a exaustividade monográfica que lhe está associada, por outro, que, como pormenorizaremos mais a frente, tem vindo a ser desvalorizada, dando origem a uma investigação antropológica mais focalizada em aspectos particulares da realidade social.

No nosso estudo, a ideia de contexto-totalidade relacionava-se com a necessidade de saber se ao estudar uma cultura local ela poderia ser confinada aos membros do grupo ou se para a compreendermos, mais total e completamente, não teríamos também que entender as outras culturas que com os professores coexistem no mesmo local: compreender a rede de interações locais que os professores mantêm com alunos, pais, outros funcionários da escola, elites locais etc..

É claro que esta confinação de uma cultura local a rede de interações dos professores assentava sobretudo uma delimitação física do objecto de estudo: o espaço físico e interno a escola. E assentava esta delimitação porque seria sempre possível considerar outros actores sociais e agentes que interagem com os professores fora da escola, potencialmente tão importantes a sua vida profissional quanto os internos a ela. Assim, só mais tarde, quando havia decorrido metade do tempo dos dois anos de trabalho de campo, é que encontramos uma resposta para o problema, que permitiu conceptualizar o que seria uma cultura profissional. Entretanto, até chegarmos aqui, partimos de uma delimitação física do objecto para que pudéssemos construir sobre ela uma delimitação mais analítica, trabalho que não foi estranho quer a teoria quer a experiência de trabalho etnográfico.

No que se refere a teoria tivemos que reestruturar as ideias que estavam relacionadas com a noção de que para estudar uma cultura local havia que ter dela um conhecimento empírico total, isto é, operámos uma mudança de concepções que se inscreve num processo mais geral, referido por Iturra (1986:158) e por Stocking (1993:40-70), de evolução histórica da antropologia social em que a preocupação primeira pela acumulação de dados e descrição de fenómenos (etnografia globalista, Hymes, 1993:179) é substituída por preocupações mais temáticas (etnografia específica), pois, segundo Beattie (1980: 96/7), existindo já "uma maior informação comparada sobre vários aspectos considerados relevantes [nas sociedades estudadas] cria-se a possibilidades de os antropólogos poderem especializar-se nalguns deles e logo "os restantes apenas serem referidos na medida em que são necessários para tratar uma questão [teórica] central".

Deste modo, o efeito de saturação, atrás mencionado, está na estrita dependência da focalização da análise que o investigador deseja conseguir: a saturação está condicionada as perguntas/problemas que a investigação privilegia.

A mediação da cultura na etnografia

O processo histórico mencionado, de evolução da investigação antropológica, não deixa de ter algumas analogias com a evolução que teve o nosso trabalho de campo, pois em ambos os casos começou-se por fazer uma abordagem mais empírica e totalizante que entretanto foi sendo focalizada. Esta analogia permite concluir que a ideia de contexto remete para uma delimitação provisória e empírica da realidade, necessária para operar nos primeiros momentos do trabalho de campo, para revelar e identificar as formulações etnocêntricas e para permitir fazer as comparações de perspectivas e linguagens que vão possibilitar os primeiros laços de entendimento mútuo. Paralelamente o conceito de cultura remete para uma delimitação mais analítica ou teórica, que vai reelaborar o contexto, para lhe dar uma lógica, sem que anule a heterogeneidade social antes identificada.

Dito de um modo mais concreto e mais reflexivo sobre o nosso percurso de investigação, foi o próprio conceito de cultura que sofreu um processo de reconceptualização, pois aquilo que começou por ser pensado no contexto empírico-concreto (cultura como conjunto de interações) e numa lógica uniformizadora dos actores sociais locais (cultura como norma ou como estrutura exterior as práticas) passou a ser visto como um conceito que nos deu uma certa interpretação da lógica em que os actores sociais agiam e pensavam. Facto que é tanto mais necessário quanto é certo que os actores sociais concretos, eles próprios, tem da sua cultura apenas uma visão parcelizada e um esquema pouco consistente (Stocking, 1993:73), porque marcados pela individualização e pelo conhecimento tácito (Wolcott, 1993:133) que o envolvimento no quotidiano permite (Geertz:1986:74). Marcados, ainda, por um uso da linguagem que potencia um maior entendimento da factualidade dos signos exteriores (gestuais físicos e situacionais) do que o entendimento do conteúdo significativo dos (inter)actos (Pharo, 1985:126). Deste modo, o conceito de cultura é um ideal-tipo construído pela investigação

etnográfica, segundo Patrick Pharo (ibidem: 121-123), um *sentido suposto* relacionado com um *sentido endógeno*, dado pelas construções simbólicas dos actores; uma reinterpretação dos factos contados e vistos, dado ser uma interpretação de 2.º ou 3.º graus, a partir das interpretações de 1º grau dos actores sociais (Geertz, 1991:28).

O facto de o conceito de cultura tender a ser uma abstracção teórica (que por isso não anula a heterogeneidade social do grupo) permite-nos dar conta da relação que o contexto tem com outros lagares e portanto da inserção do local em processos societais mais vastos: a cultura como dimensão mediadora, entre o micro e o macro, entre o individual e o colectivo; a cultura como mediação entre a aprendizagem dos indivíduos no grupo local e, simultaneamente, a aprendizagem do lugar estrutural do grupo⁵², no conjunto da formação social (divisão social do trabalho, classes e fracções de classe social, estilo de vida e aspirações sociais, etc.). São estas mediações, veiculadas através do conceito de cultura, que podem levar ao entendimento da lógica ou mente do grupo local estudado.

A mediação do contexto na etnografia

O processo desenvolvido mostra que houve uma primeira delimitação empírica que se revelou essencial para encontrarmos aquilo que mais desconhecíamos no local: o universo simbólico dos professores Assim, segundo Geertz (1991:26), o que "nos torna ignorantes sobre uma cultura não é o modo [as formas sociais] como opera o seu processo de conhecimento, é a falta do universo imaginário nos quais os actos dessas pessoas são signos". Dito de um modo mais próximo do nosso trabalho de investigação, aparentemente nós não éramos ignorantes do universo de signos usados pelos professores, pois estudávamos uma cultura com a qual já tinham relações profissionais, e que tinha uma vertente letrada de aprendizagem.

Estudávamos um grupo que vivia como nós na mesma sociedade. Apesar destas circunstâncias, ao mesmo tempo que começámos por ver as condutas e ouvir os discursos de pessoas comuns agirem dentro do esperado, apercebemo-nos, a

⁵² Esta formulação do efeito de mediação é inspirada nas contribuições de Franco Ferrarotti (1990) sobre a análise das histórias de vida.

pouco e pouco, num processo de revelação e identificação do nosso etnocentrismo, que existiam associações de sentido entre fazeres e discursos que não eram coincidentes com os nossos. Portanto, depois de começar a abandonar as primeiras considerações etnocêntricas, detectámos uma ignorância sobre as conexões (de integração funcional, segundo Beattie, 1980:97;101) que relacionam condutas e pensamentos, respectivamente, significantes e significados. Parafrazeando Max Weber (1979), passou a interessar-nos saber quais os significantes/comportamentos que, sendo semelhantes aos nossos, tem significados diferentes (inclusive, criando diferenças entre professores) e os significados/saberes equivalentes aos do investigador que tem por referencia significantes/comportamentos diferentes (inclusive, criando diferenças entre professores).

Esta reflexão sobre a reconceptualização do conceito de cultura e sobre o acesso ao simbólico por via do empírico põe em evidencia que, no processo de construção desta investigação, não se tratou de realizar uma substituição das considerações e vivências etnocêntricas do trabalho de campo pelas formulações abstractas e analíticas de uma teorização; nem se tratou de substituir a heterogeneidade e a conflitualidade das normas sociais por lógicas e esquemas formais totalizantes, com base em propriedades estruturais e universais (Geertz, 1991:32); mas antes, através de uma operação intelectual do investigador, introduzir-se uma mediação entre o vivencial e o teórico, o concreto e o abstracto, entre o heterogéneo e o semelhante, por via do uso do conceito de contexto.

Do nosso ponto de vista, a mediação do *contexto* visa lutar contra dois tipos de reduções na investigação etnográfica: a primeira, a redução etnocêntrica e a sua potencial ocultação; a segunda, a redução teórica e a sua potencial reificação dos conceitos. No primeiro caso, o contexto amplia a percepção que o investigador tem das construções simbólicas dos actores, começando a relativizar o seu etnocentrismo espontâneo e o processo de selecção circunstancial da informação. No segundo caso, o contexto dá profundidade as interpretações científicas, relativizando o etnocentrismo teórico e o seu processo de selecção formal, evitando a omissão do vivido e por esta via, segundo Louis Pinto (1990:36), impedindo o investigador de tomar as coisas da lógica formal-teórica (que explicam) como se fosse o equivalente directo da lógica das coisas (que são vividas).

Saber estar no trabalho de campo

A contribuição da antropologia para o entendimento do lugar que ocupam os conceitos de *etnocentrismo e de contexto* leva-nos a concluir sobre a necessidade de ter a etnografia uma concepção anti-espontaneista e anti-empiricista sobre o modo como se constrói o conhecimento científico. E isto porque verificámos que não basta estar espontaneamente e à vontade no trabalho de campo (Wolcott, 1993:129), ainda que se descrevam as condutas sociais e se viva com as pessoas, para que se produza uma estratégia etnográfica de investigação. É necessário saber estar no campo para poder operar intelectualmente com conexões, delimitações, selecções e abstracções sobre a realidade social, indo mais além do que é imediatamente e empiricamente visível e audível.

É este saber estar que permite gerar o relativismo cultural pela mediação do contexto e gerar o entendimento da lógica local pela mediação da cultura. Assim, ambas as mediações, ao permitirem combater o empiricismo e o espontaneismo na etnografia, são filiáveis na concepção construtivo-racional de ciência, tal como a desenvolvemos no subcapítulo anterior, a partir das contribuições de Boaventura Santos e Madureira-Pinto.

Resta-nos agora perguntar quais os princípios que podem organizar este modo de construção do conhecimento através da etnografia. Para este fim passaremos de seguida a debater o que se entende por *investigação qualitativa*, isto é, passaremos a abordar a componente mais epistemológica daquilo que entendemos como etnografia.

A tradição qualitativa de investigação

Numa abordagem descritiva, os manuais de investigação tendem a definir o "qualitativo" por contraposição a uma concepção positivista de ciência. No entanto, nem sempre há consenso sobre o que é o positivismo, podendo-se verificar desencontros variados entre aquilo que se designa como positivismo lógico, como epistemologia positivista ou como sociologia positivista (Santos, 1989:57). Logo, as definições sobre o carácter da investigação qualitativa tendem a ser parcialmente contraditórias e o rótulo positivismo a ser descontextualizado das suas origens

históricas, traduzindo-se este numa designação "feia de que ninguém gosta", como sinónimo de investigação convencional ou tradicional (Hebert et al., 1994:36).

No âmbito das ciências da educação é nesta conotação anti-positivista que a investigação qualitativa tende a confundir-se com etnografia, pois na tradição mais convencional de trabalho científico o positivismo é tido como sinónimo de experimentalismo e de quantitativismo. Deste modo, o trabalho qualitativo-etnográfico, segundo Goetz e Lecompte (1988:32-34), teria uma base naturalista e holística porque, contrariamente ao experimentalismo, visaria analisar os processos sociais dentro dos seus contextos originais e de um modo global, sem isolar variáveis e dimensões da realidade social.

Numa abordagem mais histórica da tradição qualitativa de trabalho científico, ela tende a confundir-se com as correntes de pensamento que nas ciências sociais, a partir dos anos 60, tem vindo a criticar o positivismo lógico: a etnometodologia e o interaccionismo simbólico (Santos, 1989:59). Nestas orientações, critica-se a possibilidade de estender a lógica do processo de conhecimento das ciências naturais as ciências sociais; a possibilidade de se construir conhecimento por via hipotética-dedutiva; a possibilidade de se criar uma linguagem universalizante que objective a realidade (ibidem:57). Defende-se uma posição dualista entre as lógicas do conhecimento em ciências naturais e em ciências sociais (ibidem:55-56), facto que leva a sobrevalorizar o individual, o subjectivo e o singular do social, dimensões que tendencialmente são desprezadas nas ciências da natureza, pois estas tenderiam a privilegiar a procura das regularidades e uniformidades, do objectivo fora da consciência, dos factos fora dos valores e da capacidade de previsão dos fenómenos fora da acção e dos contextos (Hebert et al., 1994:37-39; Santos, 1987:11-17).

Numa abordagem mais filosófica desta tradição de trabalho científico, aponta-se a sua filiação fenomenológica (Santos,1987:21-23; Atkinson e Hamnersley, 1994:249-251), quer numa versão interpretativista quer numa versão construtivista (Shwandt, 1994). Nestas duas visões fenomenológicas da ciência vinca-se o carácter construído e subjectivo da realidade, a associação permanente entre comportamento e sentido e entre objecto e sujeito e o propósito da ciência social de entender a realidade vivida no dia a dia segundo as interpretações dos actores sociais e não no plano do estritamente observável e formalizado pelo investigador.

Na visão mais interpretativista da análise qualitativa tende-se a conceber a sociedade apenas como uma construção mental dos indivíduos, excluindo toda e qualquer possibilidade de se analisarem factos fora da consciência individual (Shwandt, 1994:121-127). Na visão mais (sócio)construtivista tende-se a atenuar este radicalismo, pondo em evidencia como as construções da realidade são colectivas e intersubjectivas e como todas elas contem uma componente de objectivação da realidade (íbidem:130-131; Mehan, 1982: 80-82).

A especificidade dos problemas científico-qualitativos

Como contraponto dicotómico de uma epistemologia positivista de ciência, é comum formalizar-se um modelo de investigação qualitativa, a partir de um conjunto de características relativas ao processo de construção do conhecimento. Assim, segundo Goetz e Lecompte (1994:29-32), os estudos qualitativos tenderiam a desenvolver formas de pensamento indutivas, generativas, processuais e reconstrutivas da linguagem comum. No mesmo sentido vai a abordagem de Bodgan e Biklen (1994:47-50) quando identificam cinco características nos estudos qualitativos: naturais, descritivos, processuais, indutivos e centrados nos significados.

O conjunto destas características, do nosso ponto de vista, tem importantes consequências, a saber: (1) a indução e a descrição sobre-valorizadas levariam a conceber as teorias explicativas como inscritas na realidade e construídas a partir da agregação e acumulação de dados empíricos, pois em contraposição o positivismo tenderia a ver a teoria como a formalização prévia de hipóteses dentro de uma lógica de verificação e de prova, com vista a garantir a objectividade das observações; (2) as características generativas, processuais e ligadas aos significados levariam os estudos qualitativos a sobrevalorizarem as categorias comuns de linguagem dos actores sociais como elementos centrais da análise, por contraposição com o positivismo que tenderia a usar categorias de análise exteriores a consciência dos actores, com vista a permitir a uniformização da classificação dos dados, para sua eventual quantificação.

No seu conjunto todas estas características procurariam pôr em evidencia uma forma de fazer ciência social que rejeitasse totalmente a antecipação de procedimentos metodológicos ou o uso de determinadas técnicas previamente padronizadas, transformando a reflexão sobre os estudos qualitativos como um apelo ao anti-método científico (Santos, 1989:82). Mas ao lado deste posicionamento radical anti-método, o que é hegemónico, segundo Boaventura Santos (1989:80), é a tese de um posicionamento intermédio, que faria rejeitar a redução do conhecimento ao objecto, típica do objectivismo, do naturalismo e do empiricismo, assim como a redução do conhecimento ao sujeito, típica do racionalismo, do idealismo e do subjectivismo. Neste contexto, as preocupações maiores parecem ser muito mais numa perspectiva de complementaridade entre os dois modos de conceber a ciência social, facto que levaria a ver cada investigação como uma composição variada das características acima referidas, que poderiam aproximar-se mais ou menos de um ideal-tipo de epistemologia positivista ou qualitativista. No caso dos estudos qualitativos, tratar-se-ia mais de uma aproximação ao naturalismo, para combater o experimentalismo, e de uma aproximação ao subjectivismo, para combater o quantitativismo.

No entanto, estes ideais-tipos de positivismo e de qualitativismo seriam, em si, bastante questionáveis, pois, segundo Herbert, Goyette e Boutin (1994:36), por um lado, o positivismo não é estranho a uma concepção indutivista de conhecimento e, por outro lado, a ideia de teoria como estando inscrita na descoberta da realidade parece pôr em causa a ideia de ciência como construção, dada pela origem fenomenológica dos trabalhos qualitativos. Estas aparentes contradições levam os mesmos actores (ibidem:99-100) a referirem que muitos estudos qualitativos procuram a conciliação do indutivismo com o empiricismo e o reconhecimento de que existem sempre quadros teóricos e de referencia, relativos à pessoa do investigador, que marcam a subjectividade do trabalho científico. Deste modo, a identificação de quadros interpretativos de referencia do investigador levaria a ter-se uma orientação selectiva sobre a observação da realidade e, portanto, a encontrar um sentido que não seria a própria realidade, tal como uma percepção empiricista pensaria, construindo uma interpretação que teria pelo menos um sujeito activo na sua origem, o investigador.

A teoria e a linguagem comum

A concretizarem-se estas tendências de compromisso entre o positivismo e o qualitativismo, aquilo que poderiam ser traços estruturantes de uma epistemologia científica qualitativa parece perder especificidade. O interesse das abordagens qualitativas para entender o trabalho etnográfico parece ser, portanto, num primeiro olhar, bem diminuto, pois, nas formulações aqui apresentadas, retomam-se parcialmente as concepções empiricistas (por via do indutivismo) e espontaneistas (o anti-método) no modo de construir o conhecimento, das quais já nos havíamos distanciado atrás, quando abordámos os contributos da antropologia e abordámos a observação participante. No entanto, num segundo olhar, julgamos que a reflexão qualitativista vai mais longe do que as contribuições da antropologia, porque coloca o problema do lugar e papel da teoria e das categorias da linguagem comum como princípios organizadores do conhecimento e não, simplesmente, como elementos metodológicos relativos as relações inter-culturais entre investigador e grupo local.

Do nosso ponto de vista, as concepções qualitativistas da investigação em ciências sociais deixam em aberto a possibilidade de compatibilizar de modo coerente, no processo de construção dos objectos científicos, as abordagens da realidade social que dêem um lugar central a teoria (distanciamento face ao indutivismo e ao generativismo radicais acima apontado) e também as categorias da linguagem comum (aproximação as dimensões processual e reconstrutiva, menos radicais, acima apontadas). Dito noutros termos, (1) darmos um lugar a teoria, de modo a que nos previna contra o risco de com ela padronizar a realidade, transformando esta última numa simples ilustração do já conhecido, tornando-a incapaz de reconhecer o lugar de mediação do contexto; (2) darmos um lugar as categorias da linguagem comum, de modo a que estejamos prevenidos contra o risco do imediatismo e da multiplicação das descrições das falas e seu coleccionismo, tornando-as incapazes de reconhecer o lugar desempenhado pela mediação da cultura.

Retomando as interrogações do início deste subcapítulo, será na resposta a este problema, o da compatibilização entre teoria e a linguagem comum, que encontraremos a especificidade da etnografia como modo de construção do conhecimento científico.

A tradição construtivo-racional de ciência

A possibilidade de identificar a etnografia como um contributo para conceber um modo alternativo de construir conhecimento científico implica o abandono da posição epistemológica centrista ou intermédia, apontada na secção anterior, e a necessidade de dar sobre a etnografia uma definição pela positiva. Deste modo, pretende-se inscrever a etnografia numa concepção de ciência que deixe de ter por referencia o positivismo, quer por via da sua transposição crítica ou acrítica para as ciências sociais, quer por via da sua rejeição radical. A possibilidade de contribuir para atingir este objectivo decorre do facto de as definições provisórias, que até aqui dela desenvolvemos, se inscreverem, não só nos contributos da antropologia e dos estudos qualitativos, mas também na leitura que a nossa formação sociológica nos permite fazer dessas contribuições. Referimo-nos à leitura que, segundo Boaventura Santos (1989: 38), uma concepção construtivo-racionalista da ciência permite, enquanto consciência máxima possível daquilo que é o paradigma positivista hegemónico actual, através da fundamentação de uma epistemologia pragmática.

A leitura crítica que fizemos sobre o espontaneísmo e empiricismo, presente nalguma bibliografia relacionada com a etnografia, tem por base uma epistemologia racionalista de ciência, onde é central o lugar da teoria como veículo orientador e explicativo de todo o esforço de ligação entre a realidade e os conceitos, os conteúdos e as formas sociais, nos termos que enunciámos no subcapítulo anterior. Este lugar central fundamenta-se no facto de a teoria visar dar uma explicação da realidade social que é crítica das interpretações comuns, isto é, uma explicação que está em ruptura com a linguagem e o modo de operar no quotidiano, tanto com as naturalizações do mundo social que são produzidas (fazer sem ter de interrogar-se sobre quais as razões) como com as razões de senso comum que os actores dão de si próprios sobre as suas condições sociais de existências (em que o social é explicado a partir de entidades não sociais: natureza ou essências a-históricas, personalidades ou idiosincrasias individuais, acasos ou circunstâncias pontuais, etc.).

Em síntese, numa perspectiva racionalista de ciência tudo aquilo que pode ser a manifestação de um conhecimento parcelar — porque local ou etnocêntrico, ou potencialmente imaginário (porque não determinado pelas condições materiais de existência) — é incluído debaixo do rótulo de senso comum e remetido sempre para

um estatuto de minoridade (face ao científico) e de construção simbólico-individualista (representação social) que se pretende ver substituída pela teoria. Enquanto representação social, o senso comum poderá, eventualmente, ser tomado como discurso-facto, mas nesse caso será dissociado dos processos sociais e dos sujeitos que os protagonizaram em determinados contextos, será interpretado de modo descontextualizado, fechado sobre si próprio, como "coisa" fora da consciência de quem o construiu. Neste caso, explicar-se-á a realidade social fora das consciências dos actores (as estruturas sociais, sistemas de representações sociais), embora se reconheça a ciência como um produto da consciência de alguns sujeitos, aqueles que tem uma prática do campo científico.

Neste quadro de interpretação de uma epistemologia racionalista, as relações entre teoria e linguagem comum seriam mutuamente exclusivas, facto que teria como consequência transformar o trabalho etnográfico num esforço, ora de descrição pormenorizada ora de formalização conceptual, sem se compreender onde, como e para quê juntar as duas componentes deste trabalho. A primeira seria entendida apenas como uma verificação ou constatação da segunda ou uma questão de curiosidade monográfica, face a alguns potenciais exotismos locais, a segunda uma verdade que poderia assumir um valor dogmático.

Os juízos sobre o uso da sociologia

Esta formulação dos problemas coloca duas grandes questões, relativas às contribuições que atrás apresentámos: (1) como evitar que o cultural e o contexto, nas construções teóricas, ocupem apenas o lugar de um resíduo, chamado senso comum, isto é, como integrar as contribuições etnográficas; (2) como evitar que a realidade social não seja reduzida a uma mera ilustração da teoria, isto é, como integrar as contribuições das abordagens qualitativas.

Assinalemos, no entanto, que estas duas interrogações podem ser consideradas irrelevantes, segundo uma perspectiva racionalista restrita: (1) o cultural e o contexto remetem-nos para os problemas relativos a acção e a heterogeneidade sociais, problemas teóricos que podem ser considerados como de menor interesse e mesmo menos relevantes do que as dimensões práticas e

estruturais das relações sociais, pois estas últimas revelariam dimensões da realidade desconhecidas e ignoradas pelos actores sociais⁵³ (dado não terem delas consciência) e por isso ajuizadas como mais importantes para a sociedade, enquanto contributo original da ciência social; (2) a teoria, a longo prazo, nunca correria o risco de se cristalizar e ignorar duravelmente componentes importantes da realidade social porque, inevitavelmente, as mudanças sociais acabariam por se repercutir no campo científico, dado o efeito de determinação que as condições históricas e sociais externas tem sobre as condições teóricas, interna à ciência.

Estas respostas não nos satisfazem porque elas envolvem juízos sobre as finalidades da ciência social das quais discordamos. Trata-se, portanto, de um debate que nos remete para o problema de saber para que serve e para quem fazemos ciência social. Interrogação que para Boaventura Santos (1989: 53/4) é central para conseguir sair do paradigma positivista dominante na ciência; interrogação e respectiva resposta, que serão determinantes na reformulação dos termos da tradicional pergunta, desenvolvida por toda a ciência actual, sobre o que é ou como se faz ciência.

Vejamos em pormenor os pressupostos que informam as interrogações e discordâncias por nós atrás apresentadas.

Em primeiro lugar, a sobrevalorização da análise das componentes estruturais das relações sociais leva, por um lado, a que os actores sociais, neles directamente envolvidos, não reconheçam os discursos científicos também como seus, pois estes supõem uma ruptura com a acção e os conflitos interactivos e conseqüentemente com a linguagem comum que suporta a sua consciência; por outro lado, leva a que os produtos desse conhecimento possam inicialmente ser apropriados apenas pelos grupos sociais que na sociedade gozam de suficiente distância face as urgências do quotidiano e que (parcialmente) desconhecem (também) os contextos práticos a que se referem esses produtos. Assim, em primeiro lugar, os discursos científicos, com orientação racionalista restrita, tem como interlocutores privilegiados os grupos sociais que, no quadro da divisão social do trabalho, ocupam lugares de decisão estratégica ou de trabalho quase exclusivamente intelectual, sendo estes os que vão,

⁵³ Repare-se que estamos a desenvolver uma formulação de carácter estruturalista, pois pressupomos que as estruturas são sempre exteriores aos actores sociais.

de modo filtrado e já num registo quase exclusivamente ideológico (porventura de pendor tecnocrático), permitir a apropriação do conhecimento pelos actores a que directamente dizem respeito⁵⁴. Em segundo lugar, os produtos científicos assim apropriados têm falta de actualidade porque não dão conta dos fenómenos sociais do momento em que se inscreve a mudança social.

Nesta orientação, tanto os discursos como os produtos científicos supõem, por um lado, a ideia de um conhecimento científico apenas preocupado com as grandes abstracções teóricas capazes de formalizar grandes invariantes sociais ou tendências de longo prazo, e supõem, por outro lado, uma ideia de ciência que se furta a responder as solicitações e procuras sociais do momento e que, portanto, se desresponsabiliza do uso social que é dado aos seus conhecimentos (Morin, 1994). São estes factos que justificam, segundo Boaventura Santos (1989: 11), o cada vez maior exotismo da linguagem científica, pois, do nosso ponto de vista, ela dirige-se quase exclusivamente (ainda que implicitamente) as elites sociais e políticas e não aos actores sociais que, com maior ou menor grau de autonomia institucional ou profissional, gerem e/ou actuam nos contextos dos quotidianos localizados⁵⁵.

Esta orientação da produção científica para os actores sociais que actuam em contexto (1) permitiria segundo os termos utilizados por Boaventura Santos (ibidem: 181-183), uma aplicação edificante das ciências sociais, pois, implicaria o comprometimento do investigador com os efeitos de aplicação do conhecimento, de modo a que este tivesse um valor de uso útil a transformação social, ligando-o à

⁵⁴ Sobre a questão do uso das ciências sociais, por via dos seus interlocutores legítimos, e sobre a necessidade de encontrar outros interlocutores que desenvolvam uma razão prática com o social, cf. Martin, 1987. Não confundir esta perspectiva com a redução de toda a investigação sociológica não positivista a necessidade de ter uma componente de intervenção social (exemplo da investigação-acção). Será antes o de questionar sempre as relações de poder no uso e construção do conhecimento na investigação. incluindo aqui aquela investigação que tem objectivos de intervenção social (Humphries, 1997).

⁵⁵ Iguais preocupações parecem ser as de Paulo Monteiro (1991: 134/5) quando, ao debater as abordagens sociológicas sobre o campo social da arte, chama a atenção para a importância da análise da autonomia e da organização dos actores sociais que servem de mediadores e intermediários entre os criadores artísticos e os diferentes públicos consumidores. Por analogia, os professores também seriam intermediários entre os produtores científicos e as novas gerações de jovens (presentes no campo escolar).

procura e reforço das definições sociais da realidade emergentes e alternativas, deslegitimando as formas institucionais e as racionalidades que promovem a violência simbólica; (2) permitiria subordinar a finalidade crítica da ciência social a finalidades de transformação social (de prática crítica), isto é, segundo Boaventura Santos (ibidem: 54), a resposta a p interrogação sobre como se faz ciência estaria subordinada a pergunta sobre o que se pode fazer com a ciência, pois a apropriação de uma nova linguagem pelos actores sociais, no quadro do seu contexto de acção, estaria mais facilmente associado a um modo de agir diferente (ibidem, 184/5); (3) permitiria, segundo Boaventura Santos (ibidem: 44/5, 86/7), convocar o investigador a fazer uma dupla ruptura epistemológica, a ruptura com a ruptura face às interpretações comuns, a fim de realizar uma nova interpretação comum.

Como dissemos no subcapítulo anterior, esta nossa orientação é consequência de um posicionamento de fronteira perante a sociologia (ao campo e a disciplina) que questiona e exercita o seu uso profissional. No caso, o uso dado por um formador de professores: o de um formador que pretende conseguir levar os professores a aplicarem a sociologia para pensarem e transformarem os seus contextos da acção e não simplesmente para pedirem que pensem por eles e lhes dêem os enquadramentos que depois supostamente lhes permitiriam encontrar os meios necessários para agir, como se os fins fossem dados pré-estabelecidos. Para este objectivo não basta querer, é preciso ter conhecimento que possa ser manipulado com este fim e isso depende de saber a quem se destina.

Em termos mais concretos, desenvolvemos uma investigação com a preocupação de vir a servir os professores, para estes reflectirem sobre as suas práticas profissionais, para "melhor" pensarem o contexto de mudança (reforma educativa) em que foram observados e inquiridos ao longo do trabalho de campo, desnaturalizando componentes da sua vida profissional e relativizando outros aspectos da sua cultura. Isto foi feito porque não nos divorciamos das referências ao contexto quotidiano e porque mantivemos a preocupação de inserir o conceito de cultura profissional numa problemática teórica específica e mais geral. Assim, no decorrer do trabalho de campo fomos devolvendo aos professores textos escritos sobre hipótese e conclusões provisórias do estudo e recolhendo os seus comentários e observações sobre os mesmos. Fizemo-lo com os professores do local e com professores de outros locais-escolas, para assim aferir, em geral, do grau e da

capacidade deste estudo para se reconciliar com os actores sociais, potencialmente mais interessados no seu uso⁵⁶.

Do nosso ponto de vista, a possibilidade de um produto-conhecimento vir a ser apropriado pelo grupo a que se refere (no caso, os professores) depende da possibilidade do nosso discurso ter as marcas do “já conhecido e vivido” pelos seus protagonistas e que, por isso, os pode levar a aprender (de modo desigual, conforme a relação social que têm com as ciências da educação) um conhecimento de modo significativo, pois a sua linguagem, de senso comum, pode servir como base de descodificação parcial da linguagem mais conceptual. Assim, as discontinuidades com as interpretações comuns do local e eventuais efeitos críticos sobre o contexto profissional dos professores estão em melhores condições de serem entendidos como constitutivas da própria realidade, porque não são exteriores à sua lógica e ao seu contexto de uso; as descrições não são feitas de fora, pois contêm o sentido dado pelos próprios na realização das tarefas do quotidiano, analisadas pelo investigador (Varenne, 1985: 9).

Dentro desta linha de raciocínio, neste subcapítulo, não existe apenas uma leitura particular da etnografia, feita com base numa concepção construtivo-racional, existe também um percurso de reflexão e de auto-crítica que leva a repensar alguns dos princípios epistemológicos em que implicitamente fomos formados: (1) a actualidade e o tipo de problemas tratados em sociologia; (2) o lugar e a especificidade do senso comum; (3) as condições em que se realizam rupturas epistemológicas; (4) a relação entre teoria e realidade. Vejamos cada um destes elementos a partir de alguns dos autores que mais nos ajudaram a pensar auto-criticamente a nossa formação sociológica.

Auto-críticas da sociologia (1): o prático

No que se refere aos problemas (tipo e actualidade) que a ciência social pretende tratar, importa superar a dicotomia tradicional da concepção racionalista

⁵⁶ Não consideramos que este texto da tese constitua um bom exemplo para conseguir a reconciliação da teoria com o senso comum, pois aqui estamos subordinados a uma preocupação maior: a de ser um texto que sirva para provas académicas na universidade.

(estrita) de ciência entre problemas práticos e problemas teóricos. Uma das formas de o fazer está na formulação de António Costa (1988: 112-113) segundo a qual, potencialmente, todas as procuras sociais relativas a resolução de problemas da sociedade podem ser, no âmbito do campo científico, retraduzidas em problemas teóricos. No entanto, este autor não chega a esclarecer em que termos é que se poderá fazer a retribuição dessa procura social: (1) em termos de conhecimentos que respondem a resolução do problema (aplicação técnica)? (2) em termos de redefinição do problema inicial, enquadrando-o e ignorando tendencialmente os termos da primeira procura (contextualização científica)? (3) ou nos termos, que subscrevemos e atrás aludimos, em que o problema é redefinido, enquadrando-o no contexto de quem o formula (contextualização cultural), a fim de lhes permitir repensar a própria acção que justificou a sua formulação inicial (aplicação edificante)?⁵⁷

No caso desta investigação não há uma identificação inicial formal de problemas por parte dos professores, pois esta investigação não correspondeu a um pedido exterior aos objectivos do estudo. No entanto, desde o primeiro momento que fomos confrontados com inúmeras solicitações informais e individualizadas que nos convocavam a resolver problemas do quotidiano, pois a ideia de investigação estava associada, na formação escolar dos professores, a ideia de aplicação tecnicista da ciência. Não cabe aqui pormenorizar a estratégia que desenvolvemos⁵⁸ (e a retroacção que obtivemos da parte dos professores) para enfrentar os apelos desta aplicação reducionista; cabe apenas referir que procurámos o mais cedo possível distribuir textos com resultados provisórios do nosso trabalho de modo a conseguir fazer entender que a posição em que nos situávamos era a de ajudar a pensar e não a de ajudar a fazer, sem ignorar os termos em que nos questionavam e sem ignorar os valores que nos pudessem distinguir.

⁵⁷ Repensar a acção não é, necessariamente, mudar práticas, pois fica por esclarecer se os fins da acção merecem ser questionados e se existem condições conjunturais e interactivas para a transformação de práticas. Repensar a acção pode ser simplesmente, no sentido do conceito de Max Weber, de crítica técnica, tomar mais consciência do que se faz e dos valores que justificam a acção.

⁵⁸ Será abordada no subcapítulo a seguir.

Auto-críticas da sociologia (2): o senso comum

No que se refere àquilo que se entende por senso comum, importa diferenciar o que são os seus conteúdos e ideias e o que é o seu modo de operar (formas) face a realidade social. Dito noutros termos, distinguir o que é a sua positividade, necessária ao trabalho científico, e o que é a sua negatividade, a rejeitar no trabalho científico⁵⁹.

A primeira consideração a fazer sobre este tema é a de que importa discriminar várias formas de discurso existentes na sociedade que muitas vezes são incluídos na designação de senso comum, pelo facto de todos eles poderem ser pensados como potenciais obstáculos a objectividade científica. Assim, importa não confundir senso comum com ideologias teóricas ou filosofias sociais ou qualquer tipo de discurso utópico ou profético sobre a realidade, pois o senso comum não assume o modo coerente e sistemático que estes últimos geralmente assumem, por via da manipulação escrita, nem estes últimos assumem o sentido pragmático e contextual que o senso comum possui. Em segundo lugar, importa não circunscrever o senso comum apenas ao discurso verbal e individualista sobre a realidade, pois o seu sentido pragmático decorre dos contextos de experiência das pessoas e da partilha de significados colectivos inscritos em culturas locais. Em terceiro lugar, o senso comum não é radicalmente exterior a ciência, pois em muitas das suas manifestações mais elaboradas e orais ele exprime, por um lado, representações sociais que parcialmente são fruto da divulgação social dos conhecimentos científicos, ainda que porventura ultrapassados no tempo, e, por outro lado, ele está inscrito nas concepções etnocêntricas (eventualmente "cientistas") do próprio investigador. Em quarto lugar, na sua forma mais elementar e oral, como mostra a etnometodologia, o senso comum permite tornar a realidade relatável, na ausência da acção directa e da visão sobre ela, e logo permite ajudar a negociar e a partilhar colectivamente o seu sentido, dado fazer reconhecer a matéria significativa da vida quotidiana.

⁵⁹ Sobre as várias dimensões do senso comum e suas manifestações, que nos inspiraram na redacção desta secção, cf. Santos (1989: 40-44), Silva, (1986) e Geertz (1986: 93-118).

O senso comum, na sua positividade, é um recurso necessário à investigação (Nunes, 1992: 45) porque, no nosso caso, ele veiculou de modo individualizado a cultura local e desse modo a sua diversidade. Tornou-a relatável nas dimensões e nos contextos em que não podemos observá-la na interacção social (contexto da sala de aula) e porque permitiu identificar, no processo social de investigação, os pensamentos e as condutas que poderiam considerar-se como manifestações etnocêntricas.

O senso comum foi obstáculo ao nosso trabalho quando permitiu aos professores iludir a heterogeneidade social, não dando visibilidade a diversidade existente no contexto (formas de naturalismo, sociologismo e etnocentrismo); quando reduziu a interpretação da realidade feita pelos professores aos seus elementos mais imediatos e visíveis, não dando visibilidade à complexidade do todo cultural e interactivo (formas de individualismo e idealismo); quando inibiu as capacidades dos professores para racionalizar a sua cultura, reduzindo a reflexão sobre acção as tradições e convenções sociais colectivas ou a satisfação das expectativas sociais imediatas definidas por outros grupos ou pela instituição (formas de normativismo); quando nos impediu de questionar o óbvio e o mais esperado do quotidiano, em termos de discurso sociológico sobre os professores (a naturalização da realidade), dada a excessiva proximidade que possuímos com o objecto em estudo.

Auto-críticas da sociologia (3): o vivencial

No que se refere ao tipo de ruptura epistemológica, importa não concebê-la apenas como uma operação de substituição cognitiva, completamente inaugural e radical na investigação (Silva, 1986: 31; Pinto, 1990: 9-11), como se se tratasse de um "passo de magia" que permitisse evaporar todos os obstáculos a objectividade científica (Grand, 1992: 110). Assim, supõe-se romper com o senso comum substituindo-o pela teoria; supõe-se romper com os problemas práticos substituindo-os pelos problemas teóricos, como se se tratasse apenas de uma questão de vontade (concepção idealista) do investigador, como se as vivências do investigador pudessem ser esquecidas, como se o processo de interacção social em

que ele se vai inscrever, ao longo do trabalho de campo, pudesse ser inteiramente antecipado por si e como se o investigador pudesse dispor da vontade e da acção do outro (o objecto) a seu "belo prazer".

Vistas deste modo, consequência de uma orientação racionalista estrita, as rupturas epistemológicas são actos de poder (simbólico e político) do investigador sobre os actores estudados (Berger-Forestier, 1985: 245); actos de imposição da sua cultura científica destinada a retirar valor a cultura local, e, portanto, incompatíveis com o trabalho etnográfico, designadamente com o conceito de contexto, tal como atrás explicámos. Segundo Louis Pinto (1990: 36/7) esta simplificação tem como consequência reduzir a relação social de investigação apenas ao efeito de dominação que o investigador tende a incorporar, impedindo que este possa entender a lógica das práticas dos dominados, pois tendencialmente a análise concentra-se na relação (negativa) que os dominados tem com os recursos ou os saberes, quando questionados pelo investigador.

No nosso trabalho junto dos professores, pudemos identificar modalidades e momentos em que se produziram rupturas, a saber: (1) o momento inicial, em que tivemos que lidar com o nosso tendencial erro de analisar a cultura dos professores a partir da sobrevalorização da sua relação com as políticas educativas (dimensão mais pública e formal), esquecendo os processos mais quotidianos e informais (a começar pela vida na sala dos professores) constitutivos do grupo, enquanto realidade interactiva e interpessoal; (2) um segundo momento, em que lidámos com o receio de ver os professores transformarem a nossa observação participante numa modalidade de intervenção social na escola – ultrapassado quando conseguimos estruturar um modo de agir na escola que não recusava responder aos pedidos de ajuda no fazer, sem que isso nos obrigasse a ter que dar respostas directas e supostamente eficazes aos problemas práticos; (3) um momento seguinte, em que conseguimos construir uma delimitação analítica do objecto teórico (racionalização da cultura), sem que isso passasse por um trabalho de campo demasiado exaustivo e demorado que tivesse que observar e conviver com os diversos interlocutores dos professores na escola (diversidade dos alunos, pais e funcionários).

Trata-se de exemplos que mostram a mistura de componentes vivenciais e teóricas em processos de ruptura com as construções primeiras (etnocêntricas e cientificamente informadas) que nos acompanharam ao longo do trabalho de campo

e que posteriormente foram sendo abandonadas ou redefinidas. São exemplos que permitem conceber as rupturas epistemológicas por vias que não são exclusivamente cognitivas e substitutivas, como já atrás sintetizámos quando abordámos as contribuições da antropologia social: entender as rupturas epistemológicas, não só por via da teoria mas também por via vivencial (rupturas epistemológicas vivenciais), vendo-as como permanentes, desde o início da concepção da investigação até a sua escrita final.

Auto-críticas da sociologia (4): o teórico

Esta concepção de ruptura epistemológica, que conjuga o teórico e o vivencial, tem relações estreitas com o problema de saber como é que se dá o comando da teoria sobre a hierarquia dos actos epistemológicos, isto é, como é que a teoria conduz os processos de ruptura, construção e constatação da realidade social na investigação sociológica (Almeida e Pinto, 1980).

Neste âmbito importa considerar as contribuições de António Costa (1986: 144), especificamente sobre a etnografia, onde se refere que existe uma recursividade permanente entre vários actos epistemológicos, fazendo com que o planeamento, a recolha de informação, a sistematização dos registos, a análise e a interpretação dos dados se misturem e se sobreponham ao longo do trabalho de campo. Nesta perspectiva é possível constatar factos, concebidos hipoteticamente na fase de planeamento, e, simultaneamente, estar ainda a formular hipóteses no momento em que se recolhe informação, ou ainda a produzir rupturas, sobre aspectos vivenciais da investigação, que nos vão permitir olhar e sistematizar os registos, já obtidos, de um outro modo ao inicialmente considerado.

Considerar ainda as contribuições de Madureira-Pinto (1984: 19-25), formuladas no âmbito de uma concepção racionalista alargada de ciência, onde se admite que existe uma dialéctica entre a teoria e os factos que pode levar a uma dinâmica observacional, que influi sobre a teoria, de modo a pôr em evidência aspectos da realidade (através da diversificação de recursos metodológicos e técnicas de inquirição) que não são totalmente compatíveis com as hipóteses inicialmente formuladas. Esta dinâmica observacional terá tanta mais importância

quanto estas potenciais e parciais incompatibilidades possam ser inscritas em problemas teóricos não resolvidos ou mesmo em vazios teóricos, relativos à matriz teórico-disciplinar que orienta a investigação. Este processo poderá ter como consequência o abandono de um comando centralizado da teoria e da sua suposta superioridade intrínseca (Nunes, 1992: 39) ou o abandono de uma excessiva narratividade e descrição da observação, sem pensar a necessária articulação da teoria com as categorias operatórias dos actores (Woods, 1989: 162/3).

Serão de considerar, também, as contribuições de Madureira-Pinto (1984: 27-29; 1985b: 143-150), quando refere que a investigação sociológica não pode ser divorciada dos actos de poder simbólico e poder político do investigador sobre os actores sociais, combatendo-se, assim, a ilusão de transparência da realidade e de subjectividade dos actores que filtra a explicitação de informação sobre práticas sociais. Poderes que levam a esquecer que a interacção social que se dá no campo é também uma relação social que carece de ser objectivada pela teoria, através de um seu uso auxiliar que permita interpretar as (retro)acções dos actores sociais, face à presença do investigador, situando os limites e as potencialidades do conhecimento obtido, não ignorando ou minimizando a influência do investigador sobre o objecto.

Em síntese, subscrevemos um uso da teoria na investigação que não caia nos extremos: (1) do uso teorístico-centralista, que leva a que haja uma ordem cronológica entre os actos de ruptura, construção e constatação; (2) do uso imparcialista, de subvalorização dos efeitos da relação social sujeito/objecto; (3) do uso espontaneista de sobrevalorização das vivências do campo, remetendo o uso explícito a teoria só para o momento posterior (exterior ao campo) da produção escrita; (4) do uso (inverso do anterior) cronológico e formalista, que sobrevaloriza o momento do planeamento, transformando a inquirição e fases subsequentes num processo de ilustração do já conhecido e antecipadamente previsto.

Tratava-se, ainda, no nosso caso, de lidarmos com o uso da teoria quando, no passado, já tínhamos experiências de investigação, não muito positivas: (1) a experiência do seminário de investigação de final da nossa licenciatura, onde a formalização teórica e a revisão da bibliografia apenas permitiu encontrar, na realidade, o já esperado e conhecido ou não chegou a permitir construir uma operacionalização do objecto, que se traduzisse numa linguagem de pesquisa

empírica; (2) a experiência das provas de capacidade científica⁶⁰, onde se iniciou o trabalho com uma insuficiente revisão bibliográfica e com um inquérito extenso – com base numa bateria de variáveis já relativamente testadas noutras investigações – e onde depois (com o aprofundamento teórico) se veio a formular hipóteses para dados que não havíamos recolhido. No âmbito do presente trabalho de investigação, tratava-se de lidar com a teoria no âmbito da orientação científica de um antropólogo que pretendia combater a excessiva formalização inicial do objecto da investigação, comum aos sociólogos em Portugal, e que por isso nos orientava mais para enfatizar os aspectos vivenciais do trabalho de campo e não logo para a procura de interpretações teóricas; orientava-nos para nos apercebermos do efeito cognitivo da mediação do contexto, de modo a não privilegiarmos um olhar inicial excessivamente focalizado.

Foi o conjunto destas experiências de trabalho – que sempre tornaram para nós problemático e perturbador o modo como se usava a teoria na investigação – que nos permitiram, através da etnografia, ter uma atenção muito selectiva relativamente a esta questão. Assim, no início do trabalho de campo parecia-nos que tínhamos insuficientes hipóteses de trabalho para o iniciar, pensando nós que tal envolveria um risco de relativa desorientação no trabalho de campo e de excesso de informação a tratar. Posteriormente, verificámos que, apesar de possuímos uma enorme quantidade de informação, isso não era sinónimo de desorientação acerca dos objectivos da investigação, era antes condição para poder ter sobre a realidade vários olhares e interpretações sobre os mesmos fenómenos: um olhar multidimensional. A multidimensionalidade da realidade, que assim constatámos, levou-nos a trilhar caminhos na teoria que antes (na fase de planeamento) não havíamos previsto. Caminhos que vieram ligar teorias que inicialmente estavam separadas⁶¹, que inicialmente aparentavam ser inúteis e irrelevantes para esta investigação, apesar de serem do conhecimento do investigador. Este trilhar de novos caminhos pôs em evidência ambiguidades e insuficiências nas nossas hipóteses teóricas, que se constituíram como desafios para a procura de mais

⁶⁰ Equivalente ao mestrado, na carreira docente universitária.

⁶¹ Como veremos no capítulo II, fizemos confluír neste trabalho contribuições muito diversas, por exemplo, de diferentes disciplinas, que no início não equacionávamos como possível relacionar.

informação que nos permitisse encontrar lógicas interpretativas da acção, adequadas às manifestações da heterogeneidade social do grupo.

O ecletismo e a abstracção

A conclusão que podemos tirar desta breve reflexão é a de que houve (provavelmente persiste neste escrito) um caminhar por caminhos teóricos e um processo de retroacção desses caminhos sobre os inicialmente trilhados que nos revelaram um outro problema no uso da teoria, com que antes não havíamos lidado: o do ecletismo. Mais do que perceber múltiplos ângulos de visão sobre a realidade (que a pluralidade de instrumentos permitia), éramos arrastados por essa multiplicidade para construir hipóteses teóricas que pareciam contraditórias entre si, porque punham em causa a possibilidade de encontrar lógicas de acção comuns aos professores, que permitisse contemplar a sua diversidade sem a negar.

Estas contradições foram particularmente evidenciadas quando continuamente encontrávamos ocorrências no campo que pareciam destruir a potencial unidade lógica que procurávamos construir, questionando as nossas interpretações anteriores e os eventuais excessos de selecção e abstracção da realidade. Excessos que nos pareciam demasiado simplificadores da complexidade do real, pois não pareciam dar conta das ambiguidades e incoerências que os actores manifestavam viver no quotidiano. A percepção sobre estas simplificações resultou em grande parte dos comentários que os professores do local foram fazendo sobre os nossos escritos, pois eram sempre capazes de pôr em evidencia aspectos que nós antes havíamos desprezado ou esquecido quando escrevíamos. No entanto, os mesmos escritos para outros professores de outras escolas pareciam ter outro efeito: o de se reconhecerem quase totalmente neles e verem-nos como muito úteis a sua reflexão profissional.

Podemos concluir em três pontos: (1) a teorização, por um lado, e a escrita que a suporta, por outro lado, criam sempre um efeito de selecção e abstracção da realidade e esse efeito será tanto mais reconhecido quanto os actores sociais directamente estudados tiverem acesso a esse material; (2) o reconhecimento da utilidade social da teorização, por via da etnografia, para os actores sociais, depende

simultaneamente do facto de serem actores conhecedores do meio social em estudo – serem professores deste nível de ensino – e serem actores distanciados do local – professores doutras escolas ou professores do local que são recentes na escola –, isto é, terem vivências do local de estudo que são menores ou equivalentes as do investigador; (3) o risco de ecletismo teórico é uma componente positiva do trabalho etnográfico, porque é revelador da capacidade do investigador em conter a complexidade do real e em relativizar a relação social de investigação com vários actores no local, desde que tal manifestação seja superada pelo reconhecimento da inevitabilidade da selecção da realidade, operada pela escrita, e pela recusa em crer que o experiencial, enquanto tal, possa ser inteiramente contido na escrita do trabalho científico.

A ruptura epistemológica por via vivencial

A descrição que atrás demos de observação participante, a partir das contribuições antropológicas, e a ênfase dada a componente vivencial na construção teórica do objecto, por via das contribuições dos estudos qualitativos, põem em evidência uma das marcas centrais da etnografia: o instrumento central de inquirição e observação é a própria pessoa do investigador. Deste modo, a subjectividade de que o investigador parte para o trabalho de campo, contida na sua experiência de vida e cultura, é incontornável, é um "stock de conhecimentos" (Nunes, 1992: 46), onde se cruzam os elementos auto-formativos de carácter teórico e os ligados ao senso comum do investigador, enquanto cidadão.

Não se trata de saber se a presença do investigador influencia o objecto ou de minimizar e situar a presença do investigador, abstraindo os componentes mais perturbadores (Khon, 1985: 239). A presença do investidor influencia sempre o objecto, porque o investigador está no campo em relação com ele; está implicado, não está numa procura para se colocar de fora do objecto (ibidem: 237). O investigador está no local para construir conhecimento numa relação com o outro, não sobre o outro, e por isso a etnografia assume-se, talvez mais do que em qualquer outra estratégia de investigação, como meio de produção de conhecimentos, de construção de objectos, na dependência de um método (Nunes,

1992: 39). Define-se nessa dependência porque é nela que vai buscar a sua "mais-valia" e especificidade: a permeabilidade as reacções dos actores sociais e a plasticidade das construções teóricas do investigador.

Se a relação sujeito-objecto se torna tão marcante na etnografia, tal não quer dizer que o investigador esteja no campo como se se tratasse de um qualquer membro da comunidade. Poderá simular sê-lo, poderá o grupo simular que o investigador o é, atribuindo-lhe o desempenho de algum papel útil, mas, do ponto de vista científico, espera-se que o investigador esteja no campo para operar rupturas epistemológicas por via vivencial, isto é, esteja no campo parecendo que é membro do grupo, esforçando-se por inibir (na interacção) a expressão do seu etnocentrismo (explicitando-o só para si próprio) e construindo espaços múltiplos de comunicação com os autóctones; estar esforçando-se em estimular as interpretações e descrições dos actores sociais sobre a sua cultura, contribuindo para estes a melhor reconhecerem e para, eventualmente, poderem relativizá-la.

Em síntese, consideramos que o investigador está presente no campo numa modalidade de auto-censura e auto-controlo (Pinto, 1990: 51-52) — ter uma intervenção pela negativa no local⁶² — sobre o poder simbólico que detém sobre os actores locais, relativizando a sua própria cultura, para conseguir o máximo efeito de explicitação e ampliação do contexto⁶³, assumindo o risco de ecletismo quanto ao objecto construído. É este modo diferente de estar no quotidiano local, conciliado com os objectivos da investigação, que nos permite dizer que existem rupturas epistemológicas por via vivencial que vão tornar problemática a relação do investigador com o campo. Mas este modo diferente de estar, que permite estas rupturas, só é possível porque existe uma clarificação e explicitação progressivas da teoria sobre o objecto, processo que vai reduzindo e seleccionando o material empírico, suportado por uma explicitação e uma ampliação do vivencial e do interactivo, isto é, uma limitação da análise a uma determinada zona de problemas teóricos através da elucidação da relação desigual que o investigador tem com a pluralidade dos membros do grupo local (Hèbert, et al., 1994: 67/71).

⁶² Para uma melhor pormenorização e especificação do sentido desta intervenção, ver o subcapítulo seguinte e cf. Caria, 1995d.

⁶³ Efeito de redundância, segundo António Costa (1986: 142).

A densidade da etnografia

De um modo mais abstracto, poderemos dizer que há um vector de construção do conhecimento científico que parte do vivencial para o racional (que vai do particular para o geral) e um outro vector que vai do racional para o empírico (que vai do geral para o particular). Do vivencial para o racional opera-se por explicitação e ampliação do objecto e por uma auto-limitação do sujeito-investigador. O caminho do racional para o empírico opera-se por redução do objecto, objectivação da subjectividade e elucidaram da relação do investigador com o trabalho de campo. Num primeiro momento pretende-se enriquecer e pormenorizar o objecto e abstrair-se elementos do sujeito-investigador, que permitem a relativização do etnocentrismo; num segundo momento passa-se a elucidar e a pormenorizar o sujeito-investigador, ao mesmo tempo que se reduzem e abstraem componentes do objecto, que permitem focalizar a análise.

A estratégia etnográfica de investigação edifica-se a partir do implícito que está contido no vivencial (Cheboux, 1993: 68) e do abstracto que está contido na teoria. Assim, a teoria orienta a acção (a distância), sem pré-estabelecer categorias de observação (Hèbert et al., 1994: 101). A vivência do trabalho de campo aproxima e compara as acções e os pensamentos, sem pré ajuizar o seu sentido. Do vaivém entre os dois, vai-se construindo a densidade etnográfica do contexto heterogéneo da acção local e a densidade interpretativa da teoria que permitem analisar a cultura.

O modo como neste trabalho, em concreto, pudemos construir estes dois tipos de densidades, contextuais e interpretativas, e as mediações que permitam aquele vaivém, entre o vivencial e o teórico, é o assunto que nos ocupa no que se segue sobre a estratégia etnográfica de investigação que desenvolvemos.