

TELMO CARIA
Departamento de Economia e Sociologia
da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Prática e Aprendizagem da Investigação Sociológica no Estudo Etnográfico numa Escola Básica 2.3.¹

Baseado em contribuições epistemológicas recentes para a investigação sociológica em Portugal, o artigo formula o conceito de ruptura epistemológica por via relacional a partir de uma experiência de trabalho etnográfico sobre as culturas profissionais dos professores numa escola básica 2.3. Esta experiência de investigação é concretizada com inúmeros exemplos, sendo sistematizados os princípios metodológicos que a organizaram. Por fim, partindo do pressuposto de que a investigação sociológica é um trabalho artesanal — que não usa exclusivamente uma estratégia planificada — o texto centra a discussão do tema na existência e na necessidade de integração de duas vertentes do trabalho científico: o domínio prático-cultural e o domínio teórico-estrutural.

1. O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Desde há um ano e meio que temos vindo a desenvolver um estudo etnográfico sobre uma Escola Básica 2.3.² do interior do país, investigação que tem como tema «As Culturas Profissionais dos Professores»³.

Partimos de uma problemática originariamente antropológica, desenvolvida por Jack Goody (1987; 1988) e Raúl Iturra (1990a; 1990b) e já contextualizada em Portugal, relativamente aos processos de ensino e aprendizagem em comunidades rurais e suas

¹ Agradecemos as sugestões e todo o apoio dado pelo Professor Doutor Raúl Iturra na preparação deste texto, designadamente as condições que proporcionou para que construíssemos uma aprendizagem pessoal e significativa do trabalho de investigação etnográfico.

² Nova designação das antigas Escolas C+S onde estão incluídos alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

³ No contexto desta investigação, já elaborámos três trabalhos empíricos que permitirão perceber mais em pormenor as nossas hipóteses de trabalho e as pistas de interpretação teórico-substantivas que temos vindo a desenvolver (cf. Caria, 1992b; 1993b; 1994a).

(des)articulações com os contextos escolares (Frazão/Moreira, 1991; Reis, 1991; Raposo, 1991; Vieira, 1991), e associámos-lhe elementos sociológicos das teorias das classes sociais e das organizações, com o objectivo de compreender e interpretar os limites e as possibilidades (entendidos como poder sobre o saber e influência sobre as decisões e processos sociais) de *passagem e articulação entre o pensamento cultural e o pensamento racional/positivo*. Entendemos esta articulação como a identificação e a análise dos processos e das dimensões do quotidiano da escola e da sala de aula em que a *Cultura Profissional* do professor, enquanto conjunto de ideias, processos e técnicas construídos interactivamente no local, reconhecidos como legítimos ou conflituais pelo grupo/professores ou por fracções do grupo, é ou não objecto de práticas e representações racionalizadoras daquela cultura (previsão de processos, objectivação de juízos e apreciações, interpretações hipotéticas de situações, escolha alternativa de caminhos para o mesmo fim, justificações para escolhas, baseadas em princípios morais, ideológicos ou teóricos, etc.).

A fim de levar a prática esta perspectiva de análise, acordámos com a escola fazer observação directa de todas as reuniões ocorridas (Conselhos Pedagógicos, Conselhos de Turma, Conselhos de Grupo Disciplinar, Grupos de Trabalho, etc.) e desenvolver contactos informais com todos os professores na sala de convívio ou no âmbito da realização de actividades extra-curriculares. Ao mesmo tempo, recolhemos, em entrevistas formais (com gravação áudio ou questionário) ou informais, elementos sobre: a história da escola; o prestígio e a influência de vários professores na vida passada e presente do local; a situação profissional e alguns elementos de caracterização do percurso profissional de todos os professores; o contexto social e escolar envolventes dos professores, designadamente quanto aos seus alunos.

Durante este ano, introduzimos uma outra modalidade de inquérito a que chamámos *encontros*. Trata-se de entrevistas não directivas, continuadas ao longo de todo o ano lectivo, com professores de três disciplinas, num total de quinze professores, sobre o tema: o que aconteceu nas últimas aulas? Tem em vista obter os relatos e reflexões dos professores sobre as interacções vividas na sala de aula a propósito dos acontecimentos verificados (as suas improvisações, escolhas, previsões e planificações e juízos e

apreciações) e identificar os *princípios organizadores das práticas profissionais de sala de aula, a partir dos conceitos de sentido da actividade, enquadramento e classificação*⁴.

2. A RUPTURA EPISTEMOLÓGICA POR VIA RELACIONAL NA INVESTIGAÇÃO ETNOGRÁFICA

2.1. Orientações do trabalho etnográfico

Como é sabido, a investigação etnográfica tem como características, entre outras, a presença prolongada do investigador num local e a observação continuada das interacções entre os indivíduos com o fim de compreender a *lógica das restrições simbólicas* elaboradas pelo grupo social, procurando, simultaneamente, criar dois efeitos de sentido no seu trabalho: *criar o distanciamento cognitivo* decorrente do facto de o investigador não ter as preocupações pragmáticas dos indivíduos envolvidos nas situações observadas e de pretender explicar e interpretar as ocorrências e as ideias dos actores locais, no quadro de um *esquema conceptual e teórico* que integre o local num sistema de relações sociais (estrutural e conflitual) mais vasto, pluridimensional e complexo; criar a *familiaridade* com a cultura autóctone, baseada em relações interpessoais intensas, realizando uma experiência de vida (Iturra, 1987; Costa, 1987) que, por comparação e tradução com a cultura do investigador (Rowland, 1987), permita uma *aproximação à compreensão do outro*.

As relações interpessoais intensas destinam-se, por via do envolvimento efectivo e emocional do investigador na vida quotidiana do grupo, a criar uma empatia com o outro. No nosso caso, tratou-se de nos desdobrarmos em contactos informais variados, procurando, inicialmente, integrar-nos nas conversas do dia-a-dia da sala dos professores e, posteriormente, desencadear conversas sobre os temas mais comuns que anteriormente tinham vindo a baila, com a preocupação de situar sempre os assuntos que

⁴ Sobre estes conceitos, enquanto instrumentos de categorização da diversidade das pedagogias, cf. Caria, 1993b.

nos interessavam para o estudo dentro do contexto (linguagem e referências) utilizado pelos professores (incluindo aqui perguntas que tinham em vista a clarificação do sentido das atitudes e sentimentos que implicitamente pareciam ter sido manifestados nas condutas e conversas por nós observadas).

De um modo sintético, poderemos dizer que a tarefa de criar *distanciamento cognitivo* trata de:

- a) obter informação sobre a *cultura local*;
- b) operar uma *ruptura* com o senso comum, como primeiro acto epistemológico da prática da ciência no âmbito de uma perspectiva racionalista (Pinto e Silva, 1987), a fim de
- c) recusar as *racionalizações da prática* dos actores sociais e as experiências etnocêntricas do investigador como princípios base da explicação científica (Silva, 1987).

Na criação de familiaridade trata-se de:

- a) obter informação sobre o *modo de relacionamento do grupo social com o investigador*;
- b) utilizar como ferramenta para operar aquela ruptura não só a teoria (hipoteticamente explicativa dos fenómenos) mas também aspectos das *vivências sociais do investigador* que são limitadoras da sua capacidade de *entender culturas diferentes* da sua, partindo da ideia de que
- c) ao cultivar uma *relação de familiaridade* com o objecto de estudo, o investigador limitará o efeito do seu etnocentrismo, designadamente nas *componentes não explícitas* e, por isso, não imediatamente acessíveis através da ruptura que permite o primeiro distanciamento cognitivo.

2.2. A familiarização com «o outro» e o «lugar» do senso comum

Esta sistematização parece conter um *paradoxo*, pois pretende-se obter rupturas com o senso comum através de uma familiaridade acrescida com o próprio senso comum das pessoas envolvidas nas situações sociais estudadas.

Não se fará o combate ao etnocentrismo do investigador de um modo muito mais objectivo só através da teoria? Ao introduzir a necessidade de cultivar a familiaridade com o objecto, não estaremos

no mesmo momento a limitar a nossa capacidade para nos distanciarmos cognitivamente dele?

A resposta a estas questões está no facto de o trabalho etnográfico ter *duas facetas*: o investigador pretende, num primeiro momento, tornar-se distante daquilo que já lhe é (conscientemente) familiar e pretende, num segundo momento, tornar-se familiar aquilo que lhe é exótico e diferente (Costa, 1987: 147). Em ambas as facetas, o *trabalho etnográfico está em contra-corrente* relativamente àquilo que espontaneamente poderia acontecer e que se verifica na vida quotidiana: identificar-se com o familiar e não compreender o diferente. O que o investigador pretende, quando está em contra-corrente relativamente a sua cultura, é entender o diferente no seu contexto (e não só por contraste com aquilo que já conhece) e nessa intenção e acto está, no mesmo momento, a descentrar-se de si e da sua cultura, relativizando-a.

É este facto que nos leva a considerar que há a necessidade de operar uma *ruptura epistemológica por via relacional*, que permita ao investigador interagir de um modo diferente ao seu quotidiano e cultura, tendo necessariamente para isso que viver o dia-a-dia do local *como se fosse membro daquele grupo* para assim poder, simultaneamente, *compreender* o sentido diferente e *explicar* a inserção estrutural do contexto local.

A possibilidade de realizar tal ruptura apoia-se num pressuposto *construtivista social* (Mehan, 1982), no qual se considera que o novo conhecimento (neste caso, no quadro de um processo social de investigação) se constrói a partir daquilo que está já apropriado e organizado (no caso, tanto no plano teórico como cultural) e que, por isso, vai permitir a comunicação, a interpretação e a explicação hipotética iniciais (Pinto e Silva, 1987: 10). No momento seguinte, a fim de evitar a redução da eventual novidade ao já conhecido (tipo de apropriação mais comum a vida quotidiana de qualquer indivíduo), isto é, antes de *recontextualizar a cultura local, por via da escrita (retalhando-a, abstraindo-a e simplificando-a)*, na *teoria científica, o investigador dá-se ao trabalho de recontextualizar as suas vivências sociais na interacção com o grupo social em estudo*. Assim, por um lado, verifica até que ponto e como é que os elementos existentes, de aparente familiaridade entre as culturas, se relacionam e organizam com *outros processos e conteúdos sociais* não tão conhecidos ou mesmo inicialmente não equacionados e, por

isso, potencialmente incompreensíveis para o investigador porque fazem parte de uma outra lógica, de um outro todo cultural. Por outro lado, verifica a necessidade de repensar as hipóteses teóricas iniciais, a fim de *prolongar e reconstruir o (primeiro) distanciamento cognitivo* possuído.

Deste modo, torna-se visível, para o investigador, pela *empatia* criada, que existe um outro sentir, uma outra maneira de pensar e se exprimir que só é progressivamente apropriado na medida em que o investigador vive um conflito sócio-cognitivo (sem o exprimir aos autóctones) entre o conhecido e o novo⁵, pela *comparação* que realiza (ou que o «outro» o faz realizar), nas situações observadas, entre o que os actores sociais fazem, dizem e pensam e o que ele faria, diria e pensaria naquelas mesmas situações, se não se convocasse a *tentar agir e pensar como se fosse um membro do grupo*. Por outro lado, o conflito sócio-cognitivo aludido, tem ainda uma outra qualidade: a de revelar componentes menos conscientes da cultura do investigador, que o limitam na sua p capacidade de prever inicialmente determinadas ocorrências e ideias no plano teórico e ilude a sua capacidade de problematizar a aparente transparência da relação social de investigação⁶ quando observa as ocorrências e inquire os actores p sociais.

O confronto entre aquilo que imaginámos que faríamos e diríamos e aquilo que o grupo fazia e dizia foi particularmente sentido por nós neste trabalho quando observámos os processos complexos que permitiam ao grupo tomar decisões e estabelecer consensos. De tal modo fomos surpreendidos que não deixámos de, num primeiro momento, fazer para nós mesmo os mais variados juízos de valor e apreciações negativas, de fazer humor e ironia com os aspectos que julgámos caricatos e absurdos

⁵ Julgamos que neste aspecto será importante considerar os contributos da psicologia construtivista sobre o papel da interacção social e da heterogeneidade social na promoção do desenvolvimento sócio-cognitivo e sócio-moral, aspecto que não desenvolveremos neste trabalho.

⁶ O problema colocado é o mesmo que Madureira Pinto (1985b) formula quando considera a necessidade de operar no trabalho científico uma ruptura epistemológica de segundo grau, a fim de conhecer em que condições a informação recolhida não terá sido condicionada pelo facto de haver um investigador presente que pergunta (componente inevitável de qualquer trabalho em Ciências Sociais). No entanto, a nossa abordagem, ainda que partindo dos mesmos pressupostos, distancia-se da daquele autor porque procura teorizar componentes (simbólicas, interactivas e processuais) não estruturais ou que flexibilizem a relação estrutural entre o sujeito e o objecto, como mais a frente referiremos com maior pormenor.

na conduta dos outros, com a sensação de quase estarmos a cometer um «pecado», isto é, a sentir e, mais grave, a verbalizar algo que seria incompatível com a investigação. Num segundo momento, procurámos entender, verificando como aqueles processos estavam longe de se pautarem pela linearidade da decisão formal e racional/positiva, dos cientistas e técnicos que analisam à distancia, e de poderem ser explicados pelo pressuposto de que os actores sociais envolvidos não são capazes de racionalizar as práticas.

Numa das reuniões observadas (onde se verificavam bastantes dificuldades em tomar uma decisão, facto que levou ao seu adiamento), tivemos mesmo a oportunidade (porque fomos questionados *a posteriori* por alguns dos professores envolvidos e quisemos experimentar o efeito produzido pela nossa intervenção) de sugerir o uso de processos e instrumentos racionalizadores conhecidos dos professores, sugestão que acabou por ser só muito parcialmente utilizada, apesar de ter sido do agrado dos professores e de o responsável pela reunião ter, por sua iniciativa, levado a ideia à reunião seguinte. Pensamos que a sugestão foi ultrapassada pela dinâmica desenvolvida na reunião, feita de implicação emocional e afectiva. Este ambiente, ao ser também sentido por nós, dado o envolvimento que procurámos ter, permitiu (*a posteriori*, ao procurarmos perceber o seu sentido, tanto na linguagem verbal como gestual), um relacionamento por analogia com outros factos e ocorrências, levando à construção de hipóteses explicativas inicialmente não consideradas.

Outro exemplo, a propósito do contexto da linguagem que o investigador utiliza, foi o facto de termos verificado que o conceito científico/pedagógico de «avaliação formativa», que chegámos a utilizar nos primeiros contactos com os professores, era apenas entendido aparentemente, pois, quando observámos as discussões havidas sobre a sua aplicação à escola, verificámos como a cultura dos professores lhe dava um sentido bem diferente daquele por nós transmitido, facto que nos permitiu enquadrar o fenómeno num problema teórico mais geral que inicialmente não havíamos considerado.

Em síntese, a associação entre *empatia* e *conflito sócio-cognitivo* (enquanto componentes da ruptura por via relacional) permite:

- a) uma compreensão que se aproxima da cultura do outro (não nos iludamos, nós não somos membros do grupo);
- b) revelar facetas e tornar explícito o combate ao nosso etnocentrismo;
- c) ver, ouvir e pensar a diferença no seu contexto de sentido.

A *ruptura por via relacional* exige que o investigador, implicitamente, renuncie a agir e, em parte, a pensar e a perguntar segundo a sua linguagem e referências, evitando o *risco teoricista* de antecipar explicações descontextualizadas do objecto de estudo, isto é, o investigador renuncia provisoriamente a usar o seu poder sobre os outros (não a sua cultura, pois é dela que parte sempre, mesmo quando com ela conflitua), negando-o e auto-limitando-se (evitando o *etnocentrismo científico*). É como se o investigador se deixasse surpreender pelos factos, permitindo que eles possam, *a posteriori*, influir sobre a problemática e o quadro de hipóteses teóricas inicialmente construídos (Pinto, 1984: 7-19)⁷ e revelar elementos pouco explícitos da problemática teórica ou pressupostos ideológicos e morais ocultos, que importará integrar no quadro de hipóteses para submeter a prova empírica (Silva, 1987).

Este tipo de ruptura é tanto mais necessário e facilitado quanto normalmente, no trabalho etnográfico, é o próprio investigador que se transforma em instrumento central da pesquisa (Costa, 1987) (e não tanto os instrumentos tradicionais formalizados, como sejam os inquéritos ou os protocolos de observação), dado o material empírico predominante com que trabalha não estar previamente codificado nem formalizado (Iturra, 1987). É este facto que cria a necessidade de, em interacção social com o outro, *objectivar-se a subjectividade do sujeito da investigação, não só por via da escrita, mas também por via intersubjectiva*.

O investigador, ao renunciar provisoriamente a usar a linguagem e as referências científicas para abordar a cultura do «outro», não abdica da teoria. Procura antes integrar na análise a linguagem comum do grupo, em associação directa com as práticas e os referentes que a suportam, como se se tratasse também de factos (Esteves, 1987; 1990). Agindo assim, o investigador assegura-se de que as explicações científicas não subvertem o *sentido endógeno* (explícito ou implícito) da actividade social atribuído pelo grupo social em termos tais que permitem aos actores sociais reconhecerem como *plausível* a explicação dada pelo *sentido conceptual e suposto construído* pela ciência, ainda que este seja diferente do senso comum (Coulon, 1988; Pharo, 1985).

⁷ Contribuindo para evitar, *a priori*, a *circularidade teórica* e o fechamento do campo analítico.

Assim, o senso comum dos actores sociais, com que o investigador interage, revela-se na sua *positividade* (Santos, 1987), isto é, revela-se não só como obstáculo epistemológico (*negatividade* do senso comum), mas também como condição para permitir reflectir e reconstruir a teoria. O facto de o trabalho etnográfico pretender compreender «o outro», identificando e analisando o sistema das suas construções simbólicas quotidianas, em relação com as construções simbólicas sábias ou comuns do investigador, faz com que o senso comum tenha que, simultaneamente, ser substituído e eliminado na sua negatividade, enquanto base explicativa do social), e superado e traduzido (Rowland, 1987) na sua positividade, enquanto base compreensiva do entendimento da cultura diferente⁸.

Em conclusão, a relação social de investigação etnográfica tem a importante virtualidade de não esconder ou fazer esquecer que: o conhecimento científico, por muito estrutural e abstracto que se apresente é *função de uma mediação entre a cultura e poder do investigador e a cultura e poder do grupo social estudado*; o investigador, por muito erudito e formal que seja no uso da linguagem científica, tem uma cultura e um senso comum que impregnam (consciente ou inconscientemente) o seu trabalho. *O uso controlado e racionalizado deste fenómeno depende, como mostrámos, do facto de se operar uma ruptura epistemológica por via relacional*, pois só ela torna possível o uso da cultura do investigador no processo social de investigação com o distanciamento cognitivo e a objectividade, relativas e possíveis ao contexto em que se desenvolvem as relações sociais de investigação.

⁸ Colocamos a hipótese de esta dimensão da ruptura epistemológica poder ser uma componente metodológica necessária a possibilidade de realizar, segundo Boaventura de Sousa Santos (1989: 36-49; 180-185), uma ciência que se reconcilie com o senso comum, permitindo a sua aplicação edificante à sociedade e uma crítica social do etnocentrismo científico. Não vamos, no entanto, mais longe nesta hipótese, porque ficamos na dúvida sobre quais os processos e os momentos da investigação que este autor considera necessários para tornar possível o tipo de ruptura epistemológica que propõe, de modo a tornar a ciência compatível com as finalidades acima referidas.

2.3. A componente formativa da investigação

O que acabámos de expor são respostas a questões que inicialmente, quando planeámos o nosso trabalho de investigação, não foram explicitamente colocadas, podendo dar como exemplos mais específicos: (1) o uso da técnica dos *encontros*⁹; (2) o impacto da nossa experiência profissional de formadores de professores; (3) a caracterização metodológica da estratégia etnográfica seguida; (4) a concepção de ruptura epistemológica.

(1) No caso do desenvolvimento da técnica dos *encontros*, ela não foi equacionada *a priori* no início do trabalho. A sua necessidade resultou do facto de partirmos de um conceito de *Cultura Profissional* que, na prática (tendo presente a definição atrás exposta no ponto 1), excluía grande parte da actividade pedagógica de sala de aula, pois só mais tarde é que verificámos que a comunicação entre os professores sobre assuntos relativos a sala de aula era muito limitada¹⁰.

Esta constatação levou-nos, por um lado, a concluir que o espaço pedagógico da sala de aula era uma actividade quase estritamente privada, hipótese que veio a ser recorrentemente confirmada pelos professores sempre que se referiam a aprendizagem prática da profissão, pois afirmavam não trocarem saberes nem opiniões sobre as práticas pedagógicas com outros colegas, limitando-se a esclarecer dúvidas sobre aspectos pontuais de conhecimento científico que preenchessem lacunas da sua formação de base. Por outro lado, levou-nos a pensar que o nosso trabalho ficaria bastante

⁹ Cf. o ponto 1 do presente artigo.

¹⁰ Os professores entre si, no espaço público e formal da escola, quando comunicam sobre a actividade de sala de aula, limitam-se ao controlo e informação sobre o ritmo temporal de cumprimento do programa da disciplina. Nos espaços informais da escola, limitam-se aos aspectos comportamentais mais evidentes dos alunos, designadamente no que se refere à conduta moral e aprendizagens destes, quando desviantes face ao normal e médio de cada turma. O facto de, relativamente aos aspectos comportamentais dos alunos, as conversas tomarem como elementos racionalizadores explicativos as capacidades dos alunos ou as suas condições de vida e quase nunca os processos didácticos e sociais desenvolvidos na sala de aula, nos quais os professores são parte activa, introduziu uma dificuldade acrescida neste trabalho.

limitado, pois um importante espaço de actividade profissional não seria contemplado, a menos que fizéssemos uso da solução mais comum, geralmente utilizada, que seria a observação directa de sala de aula, embora isso levasse a redefinir o objecto do trabalho, alargando-o também a *Cultura Pedagógica*¹¹ dos professores. No entanto, não seguimos essa solução porque não se enquadrava na nossa estratégia de investigação¹².

(2) Quanto ao impacte da nossa experiência profissional, ainda que admitíssemos o seu interesse prático, regulador da intuição ou «arte de saber» lidar com o professor, teoricamente estávamos longe de a saber situar, pois, na nossa formação inicial e contínua de sociólogo, o nosso senso comum e cultura sempre tinham sido vistos somente como um obstáculo e nunca como um recurso possível de ser utilizado, pelo menos explicitamente. Para mais facilmente lidarmos com o problema, durante muito tempo tivemos uma concepção de ciência que a limitava estritamente a abordar problemas teóricos e nunca a pensar como lidar com os problemas práticos da sociedade, de modo a não ficarmos reféns das definições oficiais e institucionalizadas daquilo que são problemas sociais. Foi o facto de termos que desempenhar um outro papel profissional, o de formador de professores (um papel que nos obrigava a estar fora da ciência, lidando com os contextos escolares e dilemas dos professores, e dentro dela, porque da Sociologia nos servíamos para reinterpretar os problemas práticos dos professores em formação), que nos levou a ter que encarar de frente esta questão, reflexão que agora culmina com este texto¹³.

(3) No caso da caracterização da natureza da metodologia seguida, acabámos por questionar os «rótulos» metodológicos de «observação participante» e «investigação-acção», pois julgamos ter vindo a construir uma metodologia que admite a observação, sem que seja participante (no sentido em que nós não «fazemos» tal como

¹¹ Atendendo à definição anterior de *Cultura Profissional*, neste caso a *Cultura Pedagógica* refere-se ao conjunto das ideias, processos e técnicas desenvolvidos nas interacções professores/alunos, deixando de tomar como referencia as interacções entre professores.

¹² Esclareceremos esta questão à frente no ponto 4 do artigo.

¹³ Sobre as reflexões que temos desenvolvido e que em parte procuravam já encontrar respostas para este problema, cf. caria, 1991, 1992a, 1993a, 1994b.

o grupo, dado não nos termos colocado no lugar profissional de sermos professor da escola ou, no mínimo, auxiliar dos professores no fazer), e a *intervenção*, sem que seja acção (no sentido em que não nos colocamos no plano dos professores para em conjunto com eles contribuir para inventar ou descobrir meios e reinterpretações da realidade que permitam enfrentar os problemas práticos, analisando o impacte da modificação das condições da prática, isto é, a análise das modalidades de mudança social). Trata-se de uma metodologia que, centrando-se no discurso (como qualquer inquérito), constrói um contexto de continuada entrevista (pela presença informal e por um contacto não pontual). Um contexto em que o investigador é interveniente, porque questiona directamente os professores quanto ao sentido do discurso interactivo que ouve e porque não exclui (quando questionado directamente pelos professores) tomar a palavra nas reuniões e nos acontecimentos que Observa. Neste contexto, trata-se de uma metodologia que designaríamos por *inquérito interveniente*.

(4) Quanto às nossas concepções de ruptura epistemológica, demo-nos conta de que tínhamos dela uma prática restritiva porque, por um lado, ainda que no plano teórico não a entendêssemos circunscrita cronologicamente ao momento inicial da investigação, pressuponhamo-la como acabada logo que eram formuladas as hipóteses teóricas. De facto, como julgamos ter ficado claro atrás, ao longo do trabalho de campo sentimos a necessidade de reconstruir as hipóteses teóricas iniciais, associando rupturas e construções num trabalho que poderia ser somente de verificação das hipóteses, dado já estarmos no campo a lidar com os factos¹⁴. Por outro lado, se bem que, no plano teórico, considerássemos o etnocentrismo como um obstáculo epistemológico, reduziamo-lo apenas aos seus aspectos mais visíveis e conscientes, pressupondo implicitamente que o seu combate seria apenas um acto de «vontade».

No entanto, importa não esquecer que não deixámos de partir de uma problemática teórica e de nos basear em alguns princípios e práticas aprendidos na nossa formação de sociólogo e que, em parte, já havíamos entretanto experimentado noutros trabalhos de investigação, embora com outros tipos de metodologia. O que não

¹⁴ Sobre a sobreposição dos diferentes actos epistemológicos na prática da investigação de campo, cf. Costa, 1987: 144.

tínhamos era uma experiência específica a este tipo de trabalho que permitisse de um modo significativo (e não formal) racionalizá-lo *a priori*. Por isso fomos reconstruindo o nosso percurso, relativamente à expectativa e estratégia que inicialmente havíamos formulado, permitindo *descobrir* aspectos parcialmente conscientes (que originaram inicialmente escolhas), outros menos conscientes (que originaram inicialmente *improvisações*) e *inventando* outros ainda, que, provavelmente, introduziram transformações na nossa cultura profissional de investigador e revelaram aspectos da nossa *filosofia prática e «nocturna» de fazer investigação*.

Trata-se de uma reflexão epistemológica e metodológica que foi sendo construída de modo progressivo, a medida que fomos lidando com o nosso objecto de estudo, e que não está ainda concluída. Fomos, assim, racionalizando, controlando e objectivando a nossa prática ao mesmo tempo que a realizávamos. Reflectimos *tendo por base aquilo que fazíamos e não aquilo que normativamente podíamos sentir ser obrigados a fazer*, ainda que, inicialmente, tivéssemos resistido a esta orientação, como se estivéssemos a subverter uma ortodoxia. Só *a posteriori*, depois de haver uma prática do trabalho etnográfico, é que pudemos apropriar-nos mais conscientemente das suas razões e efeitos e retirar todo o sentido e consequências à bibliografia sobre o assunto entretanto consultada.

Em conclusão, o trabalho etnográfico e a reflexão que sobre ele é feita aqui, na medida em que contempla uma experiência de vida na relação com os outros, *mediatizada pela interacção social e pela teoria, desencadeia uma aprendizagem que permite ao investigador conhecer-se melhor como profissional*¹⁵ e, eventualmente, integrar outras facetas e campos da sua actividade social e profissional relativamente incongruentes e contraditórios com os princípios e regras que orientavam a investigação (como foi o nosso caso, ao desempenharmos também o papel social de formador de professores).

Assim, a investigação é também um acto de aprendizagem com o objecto/sujeito, mesmo que não seja investigação sobre ou em formação.

¹⁵ A este propósito será importante referir as considerações de Boaventura de Sousa Santos (1987: 50-55) sobre a necessidade de o novo paradigma emergente de ciência conter uma componente de auto-conhecimento.

3. A INTERVENÇÃO NEGATIVA NAS RELAÇÕES SOCIAIS DE INVESTIGAÇÃO ETNOGRÁFICA

3.1. O processo de adopção do investigador pelo grupo social

Realizar uma *ruptura epistemológica por via relacional* na prática da investigação é uma das modalidades possíveis de nos tornarmos mais conscientes da necessidade de possuir uma teoria que explique as limitações estruturais das interacções do investigador com o seu objecto, isto é, uma teoria que, segundo Madureira Pinto (1984; 1985a; 1985b), desempenhe um papel auxiliar que permita objectivar aquilo que vai sendo subjectivamente construído, descontraindo a ilusão de transparência no processo de inquérito e/ou de observação.

Dizemos ilusão de transparência porque aquilo que se consegue no trabalho etnográfico com a familiaridade no tratamento do «outro» não é uma neutralização das suas componentes sociais, mas sim, uma *informatização das relações sociais*, acabando o conhecimento construído por esta via por ser, como dissemos na primeira parte, apenas uma *aproximação ao outro, uma intercepção de saberes, subordinada a um esquema conceptual interpretata*.

São neste sentido as observações metodológicas de Firmino da Costa (1987: 144) sobre o trabalho de campo, ao referir que todo o grupo social face a presença continuada de um individuo estranho, como é o investigador, tende a *adoptá-lo*, atribuindo-lhe um determinado papel social no quadro da estrutura de relações sociais que até aí experimentou. O acto de *adopção*, ao ser uma informatização das relações, continua a ser *limitado pelos padrões de conduta e sistemas de representações* que até aí o grupo utilizou para se relacionar com situações análogas. Análogas porque necessariamente não inteiramente iguais, contendo sempre uma componente de improvisação e de diferenciação face ao já conhecido.

Deste modo, o grupo social estudado desencadeia um processo de interpretação sobre o novo a partir do que já é conhecido, isto é, a interpretação sobre a presença do investigador é *limitada pela cultura e poder que o grupo possui*. Não consideramos tal processo como mecânico, pois ele é *actualizado e improvisado* de acordo com as interacções e consensos intersubjectivos que os indivíduos vão

construindo sobre o sujeito estranho ao grupo. Dito noutros termos, ainda que o investigador nunca chegue a ser membro do grupo (limitação estrutural), ele pode agir de modo a *ampliar* (conflituar a estrutura) ou a *restringir* (perpetuar a estrutura)¹⁶ a pluralidade de interpretações sobre o papel social que está a desempenhar, influenciando de modo heterogéneo (necessariamente através de um tratamento diferenciado e não uniforme dos actores sociais, conforme o tipo de interacções geradas) o sentido das improvisações operadas pelo grupo social¹⁷.

As modificações do comportamento dos mesmos professores face à presença do investigador quanto a informatização da relação traduziram-se em: cumprimentos ao investigador progressivamente mais calorosos e simpáticos; modo de tratamento menos formal ou mesmo completamente pessoal; tomar a iniciativa de meter conversa com o investigador; falar de modos de tratamento dos alunos que legalmente são proibidos; solicitar ajuda ou esclarecimento para trabalhos que têm que realizar para progressão na carreira; interrogarem sobre o andamento do trabalho, querendo saber pormenores sobre o seu sentido, utilidade e implicações na carreira universitária; tomarem a iniciativa de alertar para o facto de haver colegas que continuavam a não entender «bem» a nossa presença; falarem sobre o quotidiano da escola por sua iniciativa tal como nós víamos fazerem com colegas professores; interromperem uma reunião para nos pedir a opinião sobre o assunto em discussão.

Noutro aspecto, o tipo de perguntas e solicitações de apoio que formulavam também se modificou. Começou por se centrar em comentários sobre os alunos, em pedidos em termos de «como devo fazer?» de carácter unilateral (perguntar somente sem avançar com as razões da pergunta). Progressivamente, os mesmos professores passaram: a falar mais de si; a fazer perguntas que eram justificadas com considerandos sobre as suas razões; a descreverem-me acções que para eles eram inovadoras na sala de aula, pedindo opinião sobre o seu interesse «científico/pedagógico»; a darem interpretações sobre factos ocorridos, querendo implicitamente saber se seria uma «boa» interpretação. Por fim ainda, desenvolveram-se interacções que poderemos considerar como modificações de conduta como sejam:

¹⁶ Relativamente a distinção entre reprodução social e perpetuação social, cf. Berthelot, 1989.

¹⁷ Esta formulação do problema enuncia implicitamente uma hipótese mais vasta de descoincidência entre a estrutura de interacção e a estrutura social. Esta hipótese teórica já foi por nós enunciada noutro trabalho. Cf. Caria, 1992a e 1993b.

convidar o investigador para estar presente na reunião quando antes haviam resistido a sua presença; aceitar falar sobre assuntos que, de início, explicitamente haviam recusado; manifestar preocupação pelo facto de haver pessoas que podem não estar a ser sinceras, identificando os aspectos a que devo estar atento; trazer assuntos novos e da sua iniciativa para «os encontros»; comentar com humor perante nós, na reunião, o efeito da nossa presença no momento ou em momentos anteriores; sentar-se ao nosso lado em reuniões e fazer comentários e «apartes» pouco apreciativos sobre o que se passava e sobre alguns colegas presentes; tomar a iniciativa de falar em assuntos passados para esclarecer o dito ou mesmo para reconhecer que haviam evitado responder frontalmente; ter a preocupação de pormenorizar o reconto do que aconteceu na aula, quando antes diziam que não se lembravam ou ficavam por generalidades.

A nossa hipótese de interpretação sobre a prática que temos desenvolvido é a de que quanto mais se operarem *rupturas por via relacional*¹⁸ mais condições haverá para ampliar a pluralidade de interpretações sobre o papel social do investigador. *A prática de investigação será tanto menos reprodutivista da estrutura de desigualdades e diferenças sociais e culturais, entre investigador e investigados, quanto menos as interacções permitiram a uniformização da interpretação do papel social do investigador e inviabilizarem que o grupo construa um estereótipo*¹⁹ sobre o papel social do investigador.

Evitar a construção de estereótipos é *intervir pela negativa*, isto é, actuar para que não aconteça algo, ao mesmo tempo que tentamos, apoiando-nos na teoria auxiliar, explicar a estrutura daquilo que acontece. Por outro lado, agir pela negativa é admitir diferenciar as interacções permitindo vários tipos de adopções. Aliás, colocamos a hipótese de que não será possível conhecer os limites estruturais da investigação se não se experimentar a possibilidade de a partida os transgredir, neste caso, como dissemos, por via de uma intervenção do investigador de sentido negativo.

¹⁸ Cf. o ponto 2 do artigo, onde este conceito é explicitado e explicado.

¹⁹ Firmino da Costa (1987: 138) fala também em *comportamento típico*.

3.2. Os estereótipos de avaliador e técnico-formador

A familiaridade que já possuíamos com a cultura profissional dos professores, decorrente da nossa experiência profissional de formadores desde há vários anos, levou-nos a partida a considerar que existiam dois tipos de papéis sociais que pretendíamos transgredir na nossa investigação, pois, potencialmente, a serem-nos atribuídos, poderiam constituir-se como obstáculos à realização das finalidades do nosso trabalho.

Tratava-se dos papéis sociais de *avaliador e o de técnico-formador*. Ambos teriam como consequência levar a que os professores desenvolvessem uma atitude que desvalorizasse o seu saber profissional, tanto por resistência e defesa face ao avaliador como por submissão ao poder cultural e simbólico do técnico-formador.

A possibilidade de sermos adoptados pelo grupo como avaliadores de professores poderia resultar de dois factos conjugados: entrarmos na escola no ano de lançamento da reforma educativa no 2º e 3º ciclos do ensino básico e recusarmo-nos a responder a perguntas dos professores sobre «o como fazer», para não sermos considerados como técnicos-formadores. A conjugação destes factos poderia levar os professores a suspeitar sobre a ocultação de intenções²⁰. A possibilidade de sermos adoptados como técnicos-formadores traduzir-se-ia na utilização da nossa presença como recurso técnico para resolver problemas práticos e pessoais, dado o conhecimento que já havia sobre a nossa experiência profissional. No entanto, o facto de alguns poucos professores terem sido nossos formandos e terem-se apercebido do facto de a nossa orientação no trabalho de formação não ser de carácter técnico, transformava-os em nossos eventuais aliados.

Foi a possibilidade de sermos tomados como avaliadores de professores que desde logo mais nos preocupou e que, por isso, nos levou, como já atrás referimos, a excluir a hipótese de irmos observar aulas. Trata-se de uma situação que, sendo uma das estratégias de formação inicial e profissional dos professores, mais negativamente marca a sua

²⁰ O fenómeno não é nada estranho a *Cultura Profissional* do professor, pois a existência de intenções ocultas na lógica de lançamento da reforma, por parte do Ministério, é um dos princípios de interpretação das medidas legislativas em vigor. Sobre este tópico e o contexto que o permite, cf. Cana, 1 994a.

aprendizagem; como reflexo disso, logo nos primeiros contactos vários professores perguntaram se tal se verificaria. Conhecíamos este facto e, por isso, previmos a pergunta. Já havíamos detectado como essa situação era perturbadora e enormemente constrangedora para quase todos, sendo sinónimo de controlo e arbítrio sobre a sua prática. Controlo e arbítrio porque a observação de sala de aula, que normalmente é feita na formação, é considerada pelos jovens professores como partindo do princípio de que seria suficiente para se ser um profissional ter a formação científica, tratando-se agora apenas de aplicar esse conhecimento e por à prova algo que não é ensinável: o «dom» de ser professor. Esta orientação traduz-se, segundo os mesmos, numa multiplicação de juízos de valor negativos e exigências externas ao aprendiz, sem recurso a qualquer explicitação de princípios e modelos de conduta prática a desenvolver, nem a um faseamento da sua aprendizagem na situação.

Na situação de investigação, caso observássemos aulas, acabaríamos por ter a necessidade (para contrariarmos uma concepção da investigação como processo de avaliação e de crítica aos professores), de dar indicações práticas de acção. O facto de darmos indicações para a acção levaria que a mais facilmente corrêssemos o risco de sermos entendidos como técnicos-formadores.

A consequência da acima aludida auto-desvalorização do saber profissional dos professores, levaria a inibir a espontaneidade das interacções sociais observadas e das conversas tidas e mesmo a inviabilizar a própria observação de algumas reuniões.

Uma das manifestações de desvalorização dos seus saberes profissionais pelos professores observou-se nos primeiros encontros²¹. Face à pergunta que pretendia a descrição das interacções da sala de aula alguns persistiam em falar de generalidades a partir do entendimento que tinham sobre as finalidades do programa da sua disciplina. Demos como exemplo este diálogo:

— Mas você quer mesmo que eu diga ao pormenor o que se passou na aula?

— Sim, é isso mesmo.

— Olhe, mas eu não sei se é mesmo isso que quer, porque, como vai ver, são coisas tão evidentes e comuns que eu não sei se lhe interessa.

— Não se preocupe com isso. Vai ver que depois com base nisso vamos falando de outras coisas.

— Bom, se você o diz...

²¹ Sobre o uso e procedimentos desta técnica de investigação, cf. o ponto 1 do artigo.

3.3. Outra componente formativa da investigação

Esta orientação do trabalho de investigação resulta do pressuposto de que não só o investigador pode (e deve) influenciar de modo calculado o seu objecto de estudo (não se fixando numa norma de conduta ou procedimento) como também o *objecto interage* (não é passivo) (Morin, 1984), desencadeando-se entre os actores sociais um *conflito sócio-cognitivo*²² sobre como lidar com o estranho ao grupo, dada a evidente heterogeneidade de condutas e as comparações que sobre elas são formuladas. Por via deste conflito, gera-se um processo de formação, neste caso do grupo social, pois ofacto de fazermos inflectir as interpretações e as condutas simplificadoras e reducionistas do papel social do investigador acaba por desencadear (não intencionalmente e como subproduto) dúvidas sobre as suas representações prévias e, eventualmente, preconceituosas sobre o trabalho de investigação científica.

Vejamos alguns casos onde aparecem evidenciadas diferentes concepções sobre o papel do investigador. Nos dois primeiros casos, duas professoras dirigem-se-nos para contar conversas com colegas, dando conta de divergências e discussões entre professores:

— (...) eu disse-lhes que não as entendia porque se criticam tanto os teóricos por falarem sem conhecerem a realidade concreta das escolas, pois aqui tinham uma boa oportunidade, consigo, para fazer com que os teóricos conhecessem melhor as escolas (...).

— Veja se consegue esclarecer melhor as pessoas sobre o seu trabalho. Há muitos professores que continuam a não entender o que está a fazer. Eu já lhes tentei explicar mas algumas respondem-me, ainda por cima, que poderei vir a ser prejudicada por colaborar consigo.

Num terceiro caso, o conflito surge internamente a própria pessoa, depois de haver falado demoradamente connosco sobre o seu trabalho:

— (...) Sabe eu hesitei um bocado em falar consigo porque julgo que depois você acaba por criticar um bocado o meu trabalho. Não é que a crítica seja má por si. Até pode ser construtiva. A gente é que nunca sabe bem de que tipo será (...).

Num quarto caso, uma professora que connosco colaborava activamente referia-se ao encontro que íamos ter, momentos depois, do seguinte modo, dirigindo-se às colegas sem que se apercebesse de que nós ouvíamos:

²² Sobre o significado deste conceito, cf. o ponto 2.3.

— Daqui a pouco vou para a conferência de imprensa (sorrisos das colegas).

O valor formativo não intencional da nossa investigação manifesta-se também no facto de se passar progressivamente a utilizar a presença do investigador, não como recurso técnico (estereótipo de técnico-formador que daria as possíveis soluções, demitindo os professores de pensarem quando com ele interagissem), mas antes como recurso reflexivo, para «melhor pensar» sobre o sentido do seu trabalho.

Casos há de professores que explicitamente afirmam o interesse dos *encontros* como meio para os fazer reflectir sobre o que fazem («sabe há coisas que fazemos de um modo tão imediato que não sabemos o porquê») ou, de um modo mais implícito, tomarem a iniciativa de dizer que um determinado assunto falado ou perguntado os tinha levado a repensar o que fariam, levando a sentirem a necessidade de melhor justificarem o que fazem ou de experimentarem fazer de outro modo.

Esta vertente, de explicitação do fazer de outro modo ou de melhor justificar o que se faz, verificou-se porque neste caso colocámos os professores na situação de lhes pedir que comparassem as suas práticas em concreto (não se trata de apresentar modelos da prática) com as de outros (recolhidas por nós nos relatos) ou com as suas (passadas ou presentes) anteriormente referidas nos relatos da sala de aula, onde aparentemente as situações descritas eram análogas²³.

Julgamos que o investigador, por via da *ruptura relacional*, se deixa surpreender pelo grupo social e, ao mesmo tempo, por essa mesma via, surpreende os actores sociais, pois, parcialmente, a sua conduta é *desestruturante* face aquilo que era esperado. Cria-se, assim, um ambiente de relativa confusão e questionamento sobre o entendimento a ter e o modo como agir, factos que permitem *cumplicidades de tipos diferentes* entre o investigador e os diferentes actores sociais. Estas cumplicidades não deixam de conter o risco de o investigador ser manipulado pelas diferentes fracções do grupo

²³ É este tipo de fenómenos que nos leva a considerar os *encontros*, não como simples entrevistas não directas mas como algo mais que isso, pelo menos para alguns professores, pois, progressivamente, aquele tempo e espaço é apropriado e utilizado pelos professores também segundo os seus interesses.

social em função dos seus interesses conflituais ou outros²⁴, mas também não deixam de, eventualmente, serem um indicador de que a ruptura por via relacional está a ser conseguida²⁵.

O que nos parece ser interessante reter não é a existência destas cumplicidades, mas sim a necessidade de o *investigador tirar partido deste fenómeno*, num sistema de trocas e acordos implícitos, de modo a que as interações se aprofundem e diversifiquem com os mesmos indivíduos ao longo do tempo (ou com indivíduos diferentes que tem perante o investigador o mesmo tipo de posicionamento estrutural), permitindo *ver diferentes facetas e dimensões da realidade em circunstâncias diversas*²⁶.

Não se trata de o investigador ensinar ao grupo social qual o papel que quer desempenhar. Trata-se de *estimular a aprendizagem* diversificada no grupo social de várias interpretações possíveis sobre

²⁴ A este propósito será interessante fazer um paralelo com a formulação de Seda Nunes (1980) quando este afirma que a investigação científica, ao não ser neutral, porque desmistifica as definições oficiais dos factos sociais, deve procurar pautar-se pela imparcialidade face aos interesses em presença. Na orientação que seguimos, a investigação constrói (a vista de todos) várias *parcialidades*, na medida em que diferencia e faz evoluir o modo como interage com diferentes interlocutores e interesses.

²⁵ As cumplicidades manifestam-se de um modo misturado e ambíguo, tendo nós verificado que assumem diferentes formas. Trata-se, por exemplo, de procurar usar o investigador para mostrar publicamente quanto as condições de trabalho ou as proveniências sociais dos alunos são constrangedoras da prática; quanto o Ministério se esquece dos professores e os desvaloriza; quão notória é a existência de professores incompetentes e desinteressados da profissão; quanto os professores se esforçam para perceber (ainda que sem êxito) o que o Ministério quer; quanto já se entendeu a «reforma educativa» e se esta já a praticá-la. Noutros casos, trata-se de procurar tornar o investigador um aliado, no âmbito de conflitos internos entre professores na escola, procurando pôr em evidência como os outros (professores) tem um modo de agir e pensar «pedagogicamente errado» ou «intencionalmente perturbador do bom funcionamento da escola» e um modo de gerir a escola de forma «autoritária e dirigista» ou «permissiva e desleixada». Noutros casos, ainda, trata-se de procurar obter vantagens sobre os demais, procurando obter junto do investigador informação acrescida, a vários níveis, sobre legislação ou sobre a Universidade, para assim se distinguir dos demais professores.

²⁶ Segundo Firmino da Costa (1987) o trabalho etnográfico abre «portas de análise» ao mesmo tempo que fecha outras. Na nossa abordagem trata-se de fazer com que o mesmo indivíduo ao longo do tempo nos abra vários ângulos de visão, incluindo alguns que de início, consciente ou inconscientemente, nos tinha fechado, evitando que ele se «fixe apenas numa porta».

o papel social do investigador²⁷, prestando-se a desempenhar esses vários papéis, dentro dos limites definidos — limites que correspondem, no nosso caso, aos estereótipos acima referidos, que se pretende combater. São também estes limites e o campo de possibilidades que podem conter na diversificação da prática da investigação que especificam e concretizam o conceito de *intervenção negativa* do investigador.

4. ESTRATÉGIA DA INVESTIGAÇÃO E PRINCÍPIOS DO MÉTODO

A fim de combater aqueles dois estereótipos de investigador (avaliador ou técnico-formador), desenvolvemos uma estratégia de investigação que, de um modo sistemático e durável, fosse dando sinais e permitindo interpretações interactivas que entrassem em ruptura com aqueles dois papéis sociais, manifestando explicita ou implicitamente o interesse do investigador em esbater as desigualdade de poder existentes. De realçar a importância de dar especial atenção a durabilidade e sistematicidade da conduta do investigador, pois, a mais leve «distracção», rapidamente regressam os estigmas associados a investigação²⁸.

²⁷ Julgamos que nem todos os grupos sociais poderão estar em condições de realizar este tipo de aprendizagem, pois, ao que nos parece, ele depende muito da familiaridade (mesmo que seja experiencialmente negativa) que já se tem com a cultura científica. No nosso caso, os professores parecem ser um bom exemplo desta *familiaridade negativa*, pois, ao mesmo tempo que a maioria deles tem uma formação de base científica, ela é correspondente a um posicionamento social de relativa subordinação perante o poder da ciência.

²⁸ A título de exemplo, poderemos referir-nos ao facto de, depois de um ano de presença na escola, termo-nos colocado à parte na sala dos professores vários dias seguidos para quantificar a circulação espacial dos indivíduos, dada a evidente segmentação dos espaços (que era reconhecida pelos próprios professores). Tratando-se de uma prática que nunca havíamos utilizado (normalmente circulávamos, dialogando informalmente com variadíssimas pessoas) e que estava em contradição com os princípios que orientavam o nosso trabalho (como mais a frente clarificaremos), rapidamente ela gerou interpretações contraditórias (sobre a razão daquele comportamento tido como anormal), muitas delas inspiradas no estereótipo de investigador-avaliador, dado aparentemente estarmos a recolher informação de um modo formal e oculto (não informámos previamente), num espaço que é caracterizado pela informalidade.

Assim, em concreto, desenvolvemos as seguintes atitudes e acções:

a) quando explicámos a escola as finalidades do nosso trabalho, apresentámo-nos como formadores, pondo em causa o discurso técnico-científico da formação e afirmando o insucesso daquela formação de professores, através das ideias mais típicas utilizados pelos professores relativamente a este assunto: as Ciências da Educação desprezam ou desconhecem a realidade profissional dos professores. Ao mesmo tempo justificámos a nossa diferente atitude porque pretendíamos «perceber o contexto e constrangimentos do trabalho dos professores em concreto», com o argumento de pretender fazer, *a posteriori*, uma «melhor formação».

b) manifestámos disponibilidade para colaborar com a escola, designadamente na elaboração de uma base de dados sobre a origem social e trajectória escolar dos alunos; na organização de conferências com convidados sobre temas de interesse da escola; na realização de acções de formação, quando solicitadas pelos professores;

c) não recusámos, nas conversas informais sobre os problemas quotidianos da escola, responder a pergunta de «como se faz», mas fizemo-lo de um modo que permitisse devolver a pergunta em termos que estimulasse a reflexão sobre as razões e pressupostos do seu conteúdo e/ou alternativas de acção (que sabíamos serem desenvolvidas por outros professores na escola), justificando a nossa atitude sempre com base no facto de o investigador não saber responder ou de correr o risco de dizer coisas sem sentido, dado não ser professor daquela escola nem conhecer os alunos, ao mesmo tempo que estimulávamos o relato informal dos acontecimentos, mostrando ser «bons ouvintes»;

d) estabelecemos analogias entre a exigência e o trabalho a que os professores foram sujeitos nos estágios para se tornar efectivos na escola e o trabalho e a exigência a que o investigador está sujeito para realizar o seu e deixar de ser um contratado, tornando evidente a comum posição de subordinação, de esforço acrescido e de aprendizagem face à hierarquia académica e universitária, exemplificando com alguns desmandos e arbítrios publicamente conhecidos nestas situações e pormenorizando a quantidade de tarefas que era necessário desenvolver até conseguir completar o trabalho;

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

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

g) criámos o hábito de conversar sobre o que se passara nas reuniões, a fim de, do ponto de vista da investigação, permitir clarificar e explicitar construções simbólicas, em termos, por exemplo, de motivações, conflitos, tensões e silêncios, e dar *feedback* sobre o tipo de factos registados que chamavam a nossa atenção, mostrando um genuíno interesse em compreender a lógica e pensamento dos professores nas situações de interacção, permitindo a utilização desses registos para recordar factos passados ocorridos com os próprios;

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

i) entrevistamos, por nossa iniciativa e a pedido dos professores, algumas vezes nas reuniões que observávamos, de modo pontual, especialmente para recordar factos passados ou informar sobre decisões da escola que, por várias razões, não eram referidos pelos professores e/ou eram desconhecidos destes, designadamente quando a reunião, devido a estes factos, estava em risco de ser encerrada e se discutiam perspectivas sobre determinados assuntos que nos interessavam particularmente.

Manifestando mais uma vez a componente formativa deste trabalho, podemos afirmar que o conjunto dos procedimentos atrás enunciados não foi desencadeado de modo igual desde o início,

tendo sido construídos a medida das necessidades interactivas. Só *a posteriori* pudemos dar-nos conta, de um modo formalizado, de quais haviam sido os princípios de método que tinham norteado a nossa intervenção.

Assim, podemos sintetizar estes princípios em torno das seguintes idelas:

- a) estabelecer *analogias entre as posições sociais* do investigador e do grupo social estudado, como forma de desestruturar as desigualdades de poder existentes (ver o caso dos procedimentos identificados atrás nas alíneas d), e) e f));
- b) *legitimar a utilidade dos saberes* práticos dos professores e os discursos críticos sobre o etnocentrismo científico, como forma de permitir a comunicação coma cultura científica (ver o caso dos procedimentos identificados atrás nas alíneas a), c), f), g) e h));
- c) combater a *ideia de um investigador neutral e formal*, prestando pequenas colaborações e serviços a vidada escola e clarificando em concreto o que é que poderia ser a investigação em Ciências Sociais sobre os professores (ver o caso dos procedimentos identificados atrás nas alíneas b), g), i) e h)).

O conjunto destes princípios de método formaliza aquilo que, em linhas gerais, atrás designámos como *intervenção negativa* do investigador nas relações sociais de investigação. São eles que, em concreto, permitem operar *rupturas epistemológicas por via relacional*, pois os nossos interlocutores só admitirão heterogeneizar e modificar práticas e representações interactivas se, de um modo durável e continuado, observarem que o investigador também actua de modo diferente daquilo que poderiam pensar, num primeiro momento, como mais provável ou possível, dada a sua experiência escolar e universitária anterior.

Assim, o método seguido não decorreu somente de uma vontade ou de uma prática imposta ao «outro». Decorreu também de uma prática interactiva que permitiu a ambos (sujeito e sujeitos/objecto) *negociarem papéis e significados e aprenderem mutuamente a relação social de investigação, dentro da especificidade cultural de cada um, viabilizando uma mais fácil comunicação entre diferentes.*

5. REFLEXÕES FINAIS

Esta reflexão sobre a aprendizagem da prática da investigação, ao não esconder o modo de operar, parte do pressuposto enunciado por Pierre Bourdieu (1989) de que a aprendizagem da investigação sociológica resulta da inculcação de um *habitus* científico, isto é, parte de uma aprendizagem feita pela prática do *imitar e do ver fazer*, facto que leva este autor a considerar este trabalho como uma actividade artesanal²⁹, um ofício. Dai que, como refere, não se possa «confiar nos automatismos de pensamento ou nos automatismos que suprem o pensamento», (*ibid.*: 23), criando-se a necessidade de nos tornarmos mais conscientes dos modos de proceder e, *a posteriori*, depois de já havermos feito, convocarmo-nos a corrigir, a inflectir e a adaptar as práticas de investigação as condições da nossa inicial e relativa ignorância sobre a teoria que permite a formalização e codificação da metodologia seguida.

A fim de evitar aqueles automatismos é necessário conceber a prática da investigação etnográfica³⁰ em duas vertentes: a vertente que lhe dá uma orientação para a acção, no início, que permite prever

²⁹ Julgamos que esta formulação da investigação, enquanto trabalho artesanal, nos obriga a colocar a hipótese de esta aprendizagem ser indissociável de uma relação pedagógica socializadora e tutorial, em que «o aprendiz aprende pelo exemplo do mestre», prática muito pouco comum no nosso ensino universitário da Sociologia. É claro que, perante o facto de esta relação socializadora não se verificar, isso faz com a aprendizagem com sucesso da prática da investigação apenas tenha como interlocutores aqueles que a aprenderam de um modo familiar e extra-escolar, acabando os outros por serem objecto de uma *violência simbólica* e a nossa actividade docente universitária por reproduzir, a partida, as desigualdades de poder simbólico e cultural dos nossos alunos. Alternativamente se pretendermos não perpetuar tal desigualdade e/ou não formar aprendizes de uma sociologia ortodoxa (que se limite a reproduzir procedimentos fixos e uniformes), teremos que, cada vez mais, ser capazes de reflectir sobre a prática da investigação para assim poder encontrar os seus princípios organizadores, a sua teoria. Deste modo, posteriormente poderemos inscreve-los numa pedagogia explícita que permita fazer aprender, por referência a contextos particulares, os princípios e as regras da cultura do fazer investigação, não o fazendo só através das generalizações enunciadas pelos clássicos da Sociologia (como é a pedagogia corrente nos cursos existentes), porque estas estão demasiado distantes daqueles que aprendem de início, pois não têm ainda *um fazer que permita dar sentido à teoria*.

³⁰ Seria interessante questionar se se trata só da investigação etnográfica e não uma exigência de toda a investigação sociológica que constrói (também) de modo interactivo a sua teoria auxiliar.

e antecipar uma parte daquilo que vai acontecer e que se concretiza num conjunto de práticas e hipóteses organizadas pela teoria; a vertente daquilo que acontece, que se concretiza numa vivência no local, orientada pelas comparações e conflitos entre culturas e que só progressivamente e *a posteriori* poderá ser objectivado e racionalizado pela teorização da relação social de investigação.

Mas a reflexão e o uso desta segunda vertente da investigação etnográfica nem sempre são desenvolvidos, pois a parcial ocultação face a teoria e a improvisação que gera podem conduzir a que tenha quatro caminhos possíveis:

1) aparentar não existir porque o investigador impõe-se inteiramente ao objecto, esmagando a lógica do «outro», inviabilizando a possibilidade de problematizar a relação social de investigação;

2) ser deixada na «escuridão», porque é manipulada de modo circunstancial e intuitivo, não se tendo dela suficiente consciência nem se dando importância à problematização da relação social de investigação;

3) ser passada da «escuridão», à «penumbra», pois, ainda que se problematize teoricamente a relação social de investigação, isso é feito só no contexto da cultura do investigador, evidenciando a impossibilidade estrutural de comunicar com o «outro» de um modo que não seja a partir da desigualdade de poder existente, dado a relação construída ter sido pontual e formal e não ter realizado uma ruptura epistemológica por via relacional com o objecto em estudo;

4) ser parcialmente e progressivamente «iluminada», porque é teorizada, tanto no contexto da interacção social como no da cultura e teoria do investigador, e porque existem condições, dada a presença prolongada do investigador no campo, para ser ainda reintegrada no processo social e de aprendizagem desencadeado no trabalho etnográfico.

Nós optámos por *iluminar* a componente vivencial e cultural da investigação porque partimos do pressuposto que o domínio prático-cultural e o *domínio teórico-estrutural da investigação não são (não tem que ser) duas vertentes irreconciliáveis*. Procurámos pensar a possibilidade de teorizar a cultura e «culturalizar» a teoria, como condição para que a segunda faça sentido para o investigador. Foi esta preocupação de dar sentido a teoria que nos permitiu organizar a

ideia central deste texto em torno dos seguintes dois enunciados: 1) a cultura, enquanto conjunto integrado de práticas e representações da investigação e de vivências sociais da pessoa que investiga, *descobre e inventa a sua teoria* (auxiliar), enquanto conjunto de princípios e regras formalizadores e racionalizadores dessa cultura; 2) a teoria (principal), enquanto conjunto de esquemas conceptuais de carácter universalista, *contextualiza-se numa cultura de saber-fazer investigação*. Podemos, deste modo, dar um uso criativo a teoria, pois não nos limitámos a aplicar esquemas conceptuais, a «normalizar» procedimentos técnicos e a encontrar os factos previamente produzidos pela teoria³¹.

A serem válidas estas conclusões, o problema enunciado não é mais do que o de pensar, de um modo mais especificado, a passagem do pensamento cultural ao pensamento racional/positivo e a parcial retroacção do segundo sobre o primeiro, agora no trabalho científico.

Vila Real, Julho de 1994

³¹ Procedimento típico de estratégias planificadas de investigação que desenvolvem apenas a primeira vertente do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berthelot, Jean-Claude, 1989, *O labirinto escolar*. Porto, Rés.
- Bourdieu, Pierre, 1989, «Introdução a uma sociologia reflexiva», in P. Bourdieu, *O poder simbólico*. Lisboa, Difel, 17-56.
- Caria, Telmo, 1991, «Reflexão sobre a experiência pessoal de formação sociológica de professores», in *O Ensino da Sociologia da Educação*. Coimbra, Secções de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 25-35.
- Caria, Telmo, 1992a, «As finalidades sociológicas da formação de professores», in S. Stoer / A. Esteves (orgs.), *A sociologia na Escola — professores, educação e desenvolvimento*. Porto, Afrontamento, 259-274.
- Caria, Telmo, 1992b, «“Isto é de partir a carola” — o ambiente numa escola C+S face aos primeiros três meses de reforma educativa». Comunicação ao *II Congresso Português de Ciências da Educação*. Braga, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Caria, Telmo, 1993a, «Limitações sociológicas e organizacionais à implementação da Área-Escola na actual reforma educativa — uma proposta de acção organizacional». Comunicação à *II Conferência Internacional de Sociologia da Educação*. Faro, Secções de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia e da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Caria, Telmo, 1993b, «Perspectivas sociológicas sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias», *Sociologia — problemas e práticas* 12, 50-70.
- Caria, Telmo, 1994a, «A reforma da avaliação dos alunos no ensino básico analisada no contexto das culturas dos professores», *Educação, Sociedade e Culturas* 1, 159-172.
- Caria, Telmo, 1994b, «Debater a Sociologia da Educação em Portugal», *Fórum Sociológico* 5 (no prelo).
- Costa, António Firmino da, 1986, «A Pesquisa de Terreno em Sociologia», in J. M. Pinto/A. S. Silva (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Afrontamento, 129-148.

- Coulon, Alan, 1988, «Ethnométhodologie et éducation», *Revue Française de Pédagogie* 82, 65-101.
- Esteves, António, 1986, «A investigação-acção», in J. M. Pinto/A. S. Silva (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Afrontamento, 251-278.
- Esteves, António, 1990, «Interacção social e discurso nas técnicas de investigação social», *Cadernos de Ciências Sociais* 8-9, 109-143.
- Frazão-Moreira, Amélia, 1991, *O processo de aprendizagem no grupo doméstico — um estudo de caso*. UTAD (tese apresentada para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).
- Goody, Jack, 1987, *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. Lisboa, Edições 70.
- Goody, Jack, 1988, *A domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa, Presença.
- Iturra, Raul, 1990a, *Fugirás a escola para trabalhar a terra*. Lisboa, Escher.
- Iturra, Raul, 1990b, *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa, Escher.
- Mehan, Hugh, 1982, «Le constructivisme social en psychologie et en sociologie», *Sociologie et Sociétés* XIV (2), 75-95.
- Morin, Edgar, 1984, *Sociologia*. Lisboa, Europa-América.
- Nunes, A. Sedas, 1980, *Sobre o problema do conhecimento em Ciências Sociais*. Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais.
- Pharo, Patrick, 1985, «Problèmes empiriques de la sociologie compréhensive», *Revue Française de Sociologie* XXVI, 120-49.
- Pinto, J. Madureira, 1984, «Questões de metodologia sociológica I», *Cadernos de Ciências Sociais* 1, 5-42.
- Pinto, J. Madureira, 1985a, «Questões de metodologia sociológica II», *Cadernos de Ciências Sociais* 2, 11-40.
- Pinto, J. Madureira, 1985b, «Questões de metodologia sociológica III», *Cadernos de Ciências Sociais* 3, 133-156.
- Pinto, J. Madureira; Silva, A. Santos, 1986, «Uma visão global sobre as Ciências Sociais», in J. M. Pinto/A. S. Silva (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Afrontamento, 9-27.

- Reis, Filipe, 1991, *Educação, ensino e crescimento: o jogo infantil e a aprendizagem do cálculo económico em Vila Ruiva*. Lisboa, Escher.
- Raposo, Paulo, 1991, *Corpos, arados e romarias — entre a fé e a razão em Vila Ruiva*. Lisboa, Escher.
- Rowland, Robert, 1987, *Antropologia, História e diferença*. Porto, Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa, 1987, *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa, 1989, *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto, Afrontamento.
- Silva, Augusto S. 1986, «A ruptura com o senso comum», in J. M. Pinto; A. S. Silva (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Afrontamento, 55-78.
- Vieira, Ricardo, 1991, *Entre a escola e o lar*. Lisboa, Escher.