

CAPÍTULO 3. QUESTÕES E OPCÕES METODOLÓGICAS

“O que para os outros pode parecer desordem é, para mim, uma ordem com uma história”.

Sigmund Freud (1905)

1. Questões epistemo - metodológicas e o estudo da escola

O caminho para a investigação qualitativa

2. Opções metodológicas

Do método etnográfico à etnografia da escola

3. O trabalho de campo

As fases do trabalho de campo

O acesso e entrada no campo

A segunda fase e a dinâmica social do trabalho de campo

Dar um “fim” ao trabalho de campo

4. A recolha da informação

Triangulação metodológica: “o dito, o ouvido e o escrito”

Observação participante; Entrevistas; Análise de documentos

5. A organização da informação

Dimensões e categorias da análise de conteúdo

6. Interpretar a informação

O texto etnográfico: “Mover-se do campo para o texto e para o leitor”

1. Questões epistemo - metodológicas e o estudo da escola:

O caminho para a investigação qualitativa

A obra “O estudo da escola”, organizada por João Barroso (1996), “cujos textos seleccionados procuram dar conta do emergir da escola como objecto de estudo”, é exemplo do interesse que a investigação tem manifestado pela Escola. Várias obras deste género têm surgido nos últimos anos em Portugal, dando conta de variadas perspectivas de abordar o estudo da escola, tanto no campo da análise teórica como metodológica, estas obras evidenciam o sentido do desenvolvimento da investigação sobre escola. Gostaríamos, de um modo ousado, de usar a expressão metafórica de Michael Patton, para falar desse desenvolvimento: ”como uma criança que perde a sua inocência, abandonou os dias simples em que a resposta para todos os problemas estava na administração de testes estandardizados a grupos experimentais e de controlo”(Patton,1980:17).

É comum localizar alguns dos primeiros e mais significativos, estudos sobre a escola, no início dos anos 60, nos Estados Unidos. Estes estudos desenvolvem-se em contextos marcados pelo discurso da igualdade de oportunidades e pela luta contra a segregação racial. Uma grande vaga de actividades de investigação sobre educação é lançada por *The Nacional Science Foundation* primeiro, e depois *The Office of Education*. De um modo geral, caracterizam-se por serem estudos quantitativos de grande escala; a preocupação com a igualdade de oportunidades implicava que todas as crianças fossem colocados em condições escolares equivalentes. A escola como lugar de aprendizagem e lugar de mobilização de recursos, toma desde então uma importância considerável e revela-se um objecto de estudo privilegiado. Apesar das evidentes raízes políticas e

ideológicas, destes estudos, pensamos que a atenção concedida às organizações escolares não é apenas uma reivindicação política ou ideológica, nem unicamente uma necessidade técnica ou administrativa, mas também uma questão científica e pedagógica (Nóvoa, 1992).

Desde o final dos anos 60, a linha de investigação ligada ao movimento das *escolas eficazes* “ilustra bem o percurso intelectual de delimitação e de desenvolvimento de um campo do saber” (Nóvoa, 1992:22). Segundo a análise de Bressoux (1994), na evolução da investigação relacionada com o movimento das *escolas eficazes*, e com o *efeito-escola*, podem ser consideradas "duas gerações" de trabalhos, que remetem para paradigmas e metodologias diferentes, analisemos estas duas gerações de trabalhos.

I - O tempo dos grandes inquiridos: uma abordagem *input-output*

A primeira geração de trabalhos que tentaram abordar o *efeito-escola* é classificada de tipo *input-output*, por considerar a escola como uma *caixa negra* onde os investigadores só controlavam as entradas, (*inputs*) e as saídas (*outputs*). Esta abordagem desenvolveu-se com a publicação do famoso relatório Coleman (Coleman et al., 1966). Algumas destas investigações são célebres e das mais vastas feitas no domínio da educação, como por exemplo o Project Talent, Rapport Plowden, em Inglaterra, ou o relatório Coleman, que agrupou 645 000 alunos de mais de 3 000 escolas.

Esta abordagem é caracterizada pelo facto de estudar a escola enquanto unidade de produção, que por meio de recursos humanos, financeiros e materiais, tem o papel de transformar indivíduos de um dado valor, em indivíduos de valor superior. Globalmente os resultados destes estudos são decepcionantes, indicando que o meio escolar se revela menos explicativo para o sucesso escolar do que o meio não escolar. Só o meio familiar

é um factor determinante para o sucesso escolar. Há uma grande variabilidade de uma escola para outra. Os recursos da escola têm uma importância negligenciável. Assim os investigadores concluíram que a escola criava poucas diferenças, Coleman et al., (1966) afirmaram que "a escola parece impotente para exercer influências próprias para tornar o sucesso menos dependente da herança familiar". Hodson, citado por Bressoux, exprime este resultado pela fórmula provocante: "Schools make no difference" (Bressoux, 1994).

A falta de efeitos positivos dos vastos programas de "educação compensatória" levados a cabo nos Estados Unidos da América, pareciam confirmar estes resultados. Estes programas consistiram sobretudo num aumento de recursos por aluno: redução do número de alunos por classe, aumento dos professores de apoio, maior individualização do ensino, etc.

No mesmo sentido, Hutmacher, na sua análise de escolas primárias de Génève, dá o exemplo das contradições possíveis, entre os objectivos e os efeitos de uma política educativa, contra as desigualdades sociais face à escola. A partir dos anos setenta, o ensino primário conhece neste país uma renovação pedagógica, num contexto sócio-político e escolar muito favorável à luta contra o insucesso escolar. As medidas desenvolvidas (recursos suplementares, diminuição de efectivos, dispositivos de pedagogia compensatória, esforços de modernização cultural, recurso a métodos da escola activa), produziram o efeito inverso ao que era esperado, pois as taxas de retenção aumentaram, com uma discriminação social acrescida:

“O aumento das retenções é quase nulo para as crianças de quadros superiores e de dirigentes; é atenuada para os da classe média assalariada. É para as crianças das famílias

operárias que as condições de escolarização se agravam massivamente, em particular para as de pais pouco ou não qualificados, entre eles os estrangeiros”(Hutmacher, 1993:85 e 86).

Esta primeira geração de trabalhos apresenta limites evidentes, que têm sido analisados por vários investigadores, podemos sublinhar dois aspectos:

Um primeiro aspecto, relacionado com a avaliação da progressão dos alunos (*outputs*), que era essencialmente caracterizada pelas aquisições cognitivas, medidas por testes de inteligência. Diversas investigações posteriores mostraram os múltiplos enviesamentos deste género de medida.

Um segundo aspecto, relaciona-se com a questão dos recursos por aluno, evidenciando que:

"(...) as alterações dos resultados escolares não dependem de relação numérica entre equipamentos e alunos, mas do uso que é feito dos equipamentos e dos recursos de um modo geral. O "uso" é que determina a transformação do "recurso" em "oportunidades de aprendizagem" e em "acessibilidade da educação" (Clímaco, 1992).

As mudanças na orientação da investigação sobre a escola, que caracterizaram os anos seguintes, foram em grande parte uma reacção a estas conclusões, como veremos de seguida.

No entanto, gostaríamos de sublinhar um outro motivo de interesse na análise desta linha de investigação, relaciona-se com o facto de que este tipo de lógica quantitativa ligada aos recursos e este tipo de atribuição do insucesso escolar, embora abandonados do ponto de vista científico, mantêm-se, persistentemente, no discurso de alguns actores do campo educativo:

“O aluno tem problemas familiares...é imaturo...”

E num outro sentido o aumento dos recursos aparece *ainda* como a “solução” dos problemas:

Menos alunos por sala; mais professores de apoio, são argumentos que ouvimos constantemente.

Uma investigação recente (Monfroy, 2002), incidindo sobre a análise do discurso dos professores da escola primária sobre os alunos com dificuldades, mostra que nos processos de categorização destes alunos, predominam atribuições exteriores:

“No seu discurso, os professores entrevistados apoiam-se constantemente na descrição dos comportamentos, atitudes ou traços de personalidade dos seus alunos (...).

Assim, estes índices não são nunca percebidos como a manifestação e a consequência de dificuldades de aprendizagem, quer dizer de relações e interações específicas que se tecem entre os alunos e a situação escola (...).

Ao considerarem que estes comportamentos e estas atitudes estão na origem das dificuldades dos seus alunos, os professores reenviam a sua explicação para as características intrínsecas dos alunos e/ou da sua família” (Monfroy, 2002: 36).

II – As investigações que valorizam uma abordagem dos processos de ensino

Referimos anteriormente uma segunda geração de investigações, esta tem sido considerada como reacção aos trabalhos *input-output*; títulos como "Schools do make a difference" (Reynolds et al., 1976) ou " Schools can make a difference" (Brookover et al., 1979) foram intencionalmente escritos.

Estes estudos vão contestar a pertinência das variáveis analisadas nas investigações *input-output* para "medir" os efeitos das escolas. De acordo com estas investigações, os recursos não criam verdadeiras diferenças. Investigam-se outros factores, susceptíveis de ter maior influência no sucesso dos alunos, para isso vão "abrir a caixa negra", examinar os processos que podem gerar as diferenças de eficácia de uma escola para outra. As primeiras investigações estudavam a escola como *unidade de produção*; as investigações posteriores vão incidir sobre os *processos* que influenciam a eficácia da escola (*School Effectiveness*) vão estudá-la enquanto organização social.

Vários estudos entre outros: Brookover et al., 1979; Edmonds, 1979; Goodlad, 1984, citados por Bressoux, (1994) assinalaram a existência de diferenças significativas no sucesso dos alunos dependendo da escola frequentada.

Desenvolve-se então uma "procura" de "indicadores" para identificação dos "factores de eficácia" das escolas. As listas de factores de eficácia que são apresentados nas várias investigações variam muito, quer em função do quadro teórico em que se situam os seus autores, quer em função do tipo de escolas que são estudadas e do meio a que pertencem e, evidentemente, do país em que são realizadas. Alguns destes resultados foram apressadamente transformados em normas de acção, ignorando as reservas que muitos investigadores colocaram à sua generalização.

Podemos referir, entre outros, os trabalhos de Edmonds (1979), pelo seu grande impacto, nomeadamente na origem de vários projectos de melhoria e inovação nas escolas, estes trabalhos, já clássicos, evidenciam cinco factores normalmente associados à eficácia da escola:

- uma liderança forte ;
- expectativas elevadas em relação às *performances* dos alunos;
- um clima disciplinado, sem ser rígido;
- uma prioridade no ensino de saberes fundamentais (leitura, escrita, matemática);
- avaliações e controlos frequentes dos progressos dos alunos.

Trabalhos posteriores juntam a esta lista outros factores, como por exemplo:

- a maximização do tempo efectivo de aprendizagem
- a utilização de feedbacks apropriados
- a maximização do tempo de comunicação entre o professor e os alunos

Observamos que os factores associados à eficácia das escolas, são em parte os associados à sala de aula e aos modos de trabalhar dos professores. Estas listas poderiam ser acrescentadas com outros factores, mas de um modo geral, é possível reconhecer elementos que resultam do modo como as escolas são administradas, em particular no que se refere ao estilo e modos de liderança exercida pelo director da escola e ao apoio dado pelos pais e comunidade em geral (Barroso, 1996).

Grosso modo, a investigação sobre a escola continua dominada pelo paradigma *positivista*, procurando os *factos* ou as *causas* dos fenómenos sociais e educativos, desvalorizando a subjectividade individual. *O conselho* de Durkheim continua a ser

seguido pelos investigadores, considerar os “factos sociais” ou os fenómenos sociais, como “coisas” que exercem uma influência externa nos comportamentos humanos.

Nesta fase, o estado da investigação sobre a escola, pode ser sintetizado do seguinte modo:

Se bem que várias características das escolas eficazes podem ser identificadas, resta no entanto *descobrir* a configuração interactiva entre elas, assim como *compreender* o processo que permite o seu desenvolvimento (Pelletier, 1996).

Uma perspectiva fenomenológica começa a emergir precisamente desta necessidade de *compreender*, é preciso entender o modo como o mundo (da escola) é experimentado, como é que as pessoas o experienciam, por exemplo, que características consideram, essas pessoas, ser as de uma “escola eficaz”.

Em Portugal o percurso da investigação sobre a escola é diferente, como é sobejamente conhecido, toda a actividade de investigação foi limitada pelo contexto sócio-político até aos anos 70. Mas também em França, por exemplo, o desenvolvimento da investigação sobre a escola não acompanha os países anglo-saxões, o carácter muito centralizado dos sistemas educativos dos dois países, pode provavelmente explicar um menor interesse por esta direcção de investigação. No entanto a maioria dos investigadores reconhece que é um facto que, no início dos anos 80, a referência ao “efeito escola” constitui uma questão prévia, quase incontornável, quanto à emergência de uma sociologia da escola e avanços significativos, em Portugal e França partem precisamente desta questão.

A sociologia francesa era no início dos anos 80, dominada pelos modelos macrosociológicos cuja finalidade era explicar a reprodução das desigualdades sociais.

O interesse pelo local era objecto de ataques em que se misturavam o científico e o político: mesmo que a etnografia permitisse relativizar a aplicação de modelos demasiado gerais, não se correria o risco de desviar a atenção dos verdadeiros problemas que apenas são revelados nas "totalizações" nacionais? (Derouet, 1996).

Invocar o "efeito escola" era um meio cómodo de prevenção contra estes ataques. Estas preocupações, levaram frequentemente a definir o local pelo seu desvio em relação às médias nacionais. Depressa surgiram os limites desta concepção. É certo que para dar conta do local, é útil confrontá-lo com as médias nacionais, mas isso não passa de uma abordagem parcial. Na verdade, este procedimento evita uma interrogação epistemológica de fundo, que consiste em questionar como são construídas essas regularidades nacionais (Derouet, 1996:65).

À medida que estas interrogações alastram, na sociologia francesa, tornam-se mais raras as referências ao "efeito escola", mas as interrogações de fundo permanecem, os investigadores continuam interessados em perceber como é que o contexto escola influencia o desenvolvimento dos alunos. As orientações da investigação ultrapassam largamente o quadro teórico associado à noção de "efeito escola". Necessariamente a nível metodológico assistimos a mudanças essenciais, o paradigma quantitativo cede terreno ao paradigma qualitativo.

A investigação vira-se para a questão do sentido: se dados semelhantes produzem efeitos diferentes, é também porque esses dados são interpretados de maneira diferente. Compreender o "efeito de escola" coloca portanto o problema do trabalho interpretativo dos actores. No plano metodológico isso exclui as abordagens totalmente externas, que apenas raciocinam em termos de crescimento de variáveis "objectivas" (Derouet, 1996).

Colocar o acento no trabalho interpretativo dos actores, na preocupação em *compreender* os comportamentos, é devolver aos actores o papel de protagonistas, que, a vários títulos, os modelos anteriores lhes tinham procurado retirar. O estudo da organização escolar abre-se aos modelos políticos e simbólicos.

Os *modelos políticos* introduzem vários conceitos (poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controlo, regulação, etc.).

Os *modelos simbólicos* vieram pôr a tónica no significado que os diversos actores dão aos acontecimentos e no carácter incerto e imprevisível dos processos organizacionais mais decisivos (Nóvoa, 1992).

Expressando estas mudanças de perspectiva e paradigma, e as novas interacções em estudo, Nóvoa refere, o que consideramos simultaneamente, uma síntese e uma orientação de investigação: “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um *compromisso* entre a estrutura formal e as interacções que se produzem no seu seio” (Nóvoa, 1992:25). Em nossa opinião a investigação deverá abordar precisamente este compromisso. Como se *constrói* este compromisso, que características, que controlo de um lado e outro dos termos, como se contorna as pressões de um lado e outro dos termos. Nesta orientação, qual é então a situação da investigação em Portugal? Na opinião do investigador Licínio Lima é a seguinte:

“(...) é, aparentemente, paradoxal, no sentido em que a descoberta da escola como objecto de estudo e da necessidade da sua revalorização em termos de investigação, sendo relativamente recente entre nós, não nos impede, antes nos impele, à produção de discursos e à realização de iniciativas que talvez pressupusessem um capital de realização e de experiências consideravelmente maior do que aquele de que podemos dispor actualmente” (Lima, 1992 :19).

O autor avança algumas explicações para esta situação. Em primeiro lugar evidencia alguns condicionantes: *a produção estrangeira, e a produção político-normativa portuguesa*. Seguidamente refere, o facto de que a maioria das investigações realizadas

se inscreve ou em abordagens macroestruturais ou microestruturais das questões educativas. Este aspecto origina um paradoxo, se bem que em todas estas abordagens a escola esteja presente, no entanto está *como que esmagada, sem espaço, entre a espada e a parede*, numa quase *invisibilidade*, pois a escola não é tratada enquanto objecto específico de análise. Esta questão parece-nos particularmente organizadora da orientação epistemológica e metodológica de uma investigação que tome a escola como objecto de estudo, como é o caso da nossa. O autor sintetiza-a do seguinte modo:

“(...) a escola representa afinal um fenómeno omnipresente e constante, por vezes mesmo hegemónico, na investigação em educação, o que é parcialmente verdade, mas não enquanto objecto de estudo primeiro, intencionalmente e organizacionalmente referenciado, enquanto realidade teórica e empírica complexa, não apenas como contexto local ou periférico de reprodução, não apenas como unidade reconstituível a partir dos estudos de nível micro, não apenas como conglomerado de salas de aula, de professores, de alunos e de práticas” (Lima, 1992:20).

Pensamos que esta análise, remete não só para uma concepção de escola, mas para uma metodologia, que “centrada na identidade dos estabelecimentos de ensino, parte dos conceitos de contingência e singularidade (...) ligada a abordagens e estratégias metodológicas que se afirmam em ruptura, construtiva, mas em ruptura, com paradigmas positivistas que até há bem pouco tempo foram hegemónicos na actividade científica, nomeadamente no campo das ciências da educação. (...) a propósito das abordagens qualitativas para o estudo da escola, o que está em causa não é, fundamentalmente, a identificação de um conjunto de factores isolados, mas sim a configuração singular de um conjunto de características: uma escola que não é um cruzamento de variáveis: É uma dinâmica” (Canário, 1992 :133).

Esta abordagem qualitativa enquadra-se na perspectiva defendida por Stephen Stoer, entre outros:

“(…) gostaríamos de ver mais estudos etnográficos no campo educativo, porque é através destes estudos que os investigadores podem proporcionar retratos pormenorizados dos diferentes segmentos da realidade educativa, disponibilizando, assim, um conjunto de dados que, uma vez recolhidos, tornariam possível uma apresentação e uma análise aprofundadas dos assuntos-chave com que se defronta a sociologia da educação, não só em Portugal mas em geral” (Stoer, 1992:41-41).

O percurso da investigação sobre o “estudo da escola”, parafraseando o título de uma obra enunciada no início do capítulo, “chama a atenção” para a necessidade de aprofundar o conhecimento, de centrar a investigação, na vida quotidiana da escola, nas práticas, nas actividades de alunos e professores – na escola como lugar de confronto e articulação destas actividades.

Sarmento (2000:234), faz uma exaustiva citação de investigações realizadas entre nós, sobre a escola como organização, estudos de caso, “não dominadas por modelos estatístico-experimentais”, na perspectiva qualitativa que vimos defendendo, citamos esta compilação:

É o caso da investigação levada a cabo por Licínio C. Lima na Escola Brácara Augusta, em demanda dos princípios e das práticas de participação democrática na escola secundária (Lima, 1992). Ou dos estudos de Natércio Afonso sobre a participação dos professores e dos pais numa escola secundária periférica (Afonso, N. 1994); de Jorge Adelino Costa, sobre o projecto educativo de escola nas Escolas 769, 172 e 553, com diferente enquadramento normativo quanto ao modelo de gestão (Costa, 1995); de Luis Miguel Carvalho sobre clima de escola, numa escola secundária (Carvalho, 1992); de Rui Gomes, sobre culturas e identidades organizacionais, na Escola Secundária Lykeion (Gomes, 1993); de Berta Macedo, sobre projecto educativo de escola, na Escola Verde e na Escola Azul (Macedo, 1995); de Rui Canário e colaboradores sobre a inovação educacional introduzida através das mediatecas escolares (Canário et al., 1995); ou de Carlos Estevão, sobre a Escola António Sérgio do ensino particular e cooperativo (Estevão, 1996). Um estudo de caso que tem a peculiaridade de se sustentar disciplinarmente na História da Educação foi realizado por António Candeias na

libertária Escola Oficina n.º1, em Lisboa (Candeias, 1994). É também um estudo de caso, realizado na Escola C+S de Viatodos, a investigação de Stephen Stoer e Helena Araújo sobre a problemática sociológica da escola e a aprendizagem para o trabalho (Stoer e Araújo, 1992).

2. Opções metodológicas:

Do método etnográfico à etnografia da escola

A etnografia tem sido considerada, na sua abordagem mais comum, um método, no sentido de técnica de investigação, centrada sobre a observação e a descrição do real.

Actualmente o termo etnografia aplica-se cada vez mais como expressão de uma metodologia, de um processo de investigação. Para o nosso estudo é importante esclarecer estes conceitos:

Segundo Coulon (1995): "Por método entendemos o conjunto de operações e actividades que, dentro de um processo preestabelecido, se realizam de maneira sistemática para conhecer e actuar sobre a realidade".

Para Bogdan e Biklen (1994): O termo metodologia designa o modo como focamos os problemas e procuramos as respostas. Nas ciências sociais aplica-se à maneira de realizar a investigação. Os nossos pressupostos, interesses e propósitos levam-nos a escolher uma ou outra metodologia.

Para Atkinson e Hammersley (1983) "metodologia e método, como teoria social e investigação empírica, depende um do outro, nem sequer podem ser discutidos separadamente".

Como esclarecemos anteriormente, enquadramos o nosso estudo na metodologia etnográfica. Esta situa-se na perspectiva das epistemologias construtivistas, no sentido que o objecto de pesquisa se elabora solidariamente com o processo e a posição do investigador. O "olhar" do etnógrafo é mais do que uma técnica, define uma postura e a valorização da noção de descrição: só ela dá sentido ao observado no terreno (Boumard, 1997).

Um segundo enquadramento do nosso trabalho tem origem nas perspectivas de Atkinson e Hammersley, que sublinham, em termos práticos, as formas de investigação social a que se aplica a etnografia:

- “Ênfase na exploração da natureza de fenómenos sociais particulares, não em colocar ou testar hipóteses;
- Tendência para trabalhar sobretudo com informação “desestruturada”, quer dizer, informação que não foi codificada ou organizada por categorias;
- Investigação de um número pequeno de casos, mesmo só um caso, em detalhe;
- Análise de informação que envolve interpretação explícita do significado e funções da acção humana, cujo produto toma frequentemente a forma de explicações e descrições verbais, com a quantificação ou análise estatística a desempenharem um papel subordinado” (Atkinson e Hammersley, 1994:248).

Os autores citados, manifestam reservas em relação “à excessiva dimensão e diversidade, com conseqüentes tensões, à volta da tradição etnográfica”, procuram “uma definição contemporânea”, situada entre os extremos, “de um paradigma filosófico de entrega total” e “um método usado quando se acha apropriado”. Reconhecem que actualmente são muitas as áreas de debate, diversificadas as formulações teóricas, os objectivos e metodologias, relacionadas com a etnografia (Jacob, 1987; Atkinson, Hammersley, 1987; Bogdan, Biklen, 1994).

A etnografia desenvolve-se principalmente a partir dos trabalhos dos antropólogos Franz Boas e Bronislaw Malinowski, mas é na sequência dos trabalhos de Garfinkle e de trabalhos etnográficos associados a perspectivas inspiradas na Análise Institucional, no Interaccionismo Simbólico, na etnometodologia, no feminismo, na antropologia cultural, etc, (“Nunca há uma ortodoxia”¹) que a ideia da etnografia, como mais do que uma técnica, um processo de investigação, começa a desenvolver-se.

Nesta perspectiva, a de um processo de investigação, muitos autores falam de uma etnografia da educação, sublinham o seu potencial para descrever e explicar a cultura

¹ Atkinson e Hammersley, 1994:249.

como um todo integrado, para compreender o modo de vida, ("way of life") de um grupo, a sua cultura em geral, ou um aspecto particular dessa cultura relacionado com a sociedade de que faz parte.

A discussão epistemológica e metodológica permite uma delimitação conceptual da etnografia. Dois tipos de influências principais caracterizam a etnografia:

A escola anglo-saxónica, herdeira da perspectiva da Escola de Chicago, do Interaccionismo Simbólico;

A escola francófona que desenvolve a continuidade do movimento institucional e da Etnometodologia.

No entanto, qualquer que seja a influência, o denominador comum que estabelece a diferença, entre a investigação etnográfica e outros métodos de pesquisa é claro:

- a referência descritiva, depois interpretativa, mas sempre de uma cultura.
- tratar-se de uma descrição explicativa.
- tornar estranho o familiar (Coulon 1995).

O interaccionismo simbólico assume que a experiência individual é mediada pela interpretação da própria experiência. Estas interpretações são construídas pelos indivíduos através das interacções com os outros e utilizadas para atingir objectivos específicos. O interaccionismo simbólico procura perceber como se desenvolvem estas interpretações e como são usadas em situações de interacção. Os significados são construídos através das interacções com os outros, sendo assim, os significados são vistos como produtos sociais. Se bem que os significados sejam construídos através das interacções sociais a sua utilização pelo indivíduo não resulta de uma aplicação automática, o significado, socialmente derivado, é modificado por um processo interpretativo que ocorre no indivíduo, que pode ser assim descrito: o actor selecciona, verifica, suspende, reagrupa e transforma os significados à luz da situação em que está colocado e da direcção da sua acção. Assim a interpretação não deve ser olhada como uma mera aplicação automática de significados, mas como um complexo processo no qual os significados são usados como instrumentos para orientação e organização da acção.

Na perspectiva do interaccionismo simbólico o comportamento humano não é *causado*, de uma forma determinista, por forças intra humanas (instintos, pulsões, etc) ou por forças externas (normas culturais, forças sociais, etc). “O comportamento é causado por uma interpretação reflexiva e socialmente derivada dos estímulos internos e externos que estão presentes” (Vosniadou, Brewer, 1987: 28, citado por Coulon, 1995: 97).

O interaccionismo simbólico vê o indivíduo e a sociedade como inseparáveis, para compreender um tem de compreender outro, influenciam-se mutuamente. Assim a investigação nesta perspectiva não procura só perceber o ponto de vista individual mas o processo pelo qual este ponto de vista se desenvolve e sendo a interacção o elo crucial entre o indivíduo e o grupo, esta torna-se um objectivo de estudo central.

Em que sentido a abordagem etnometodológica difere do interaccionismo simbólico?

As pesquisas interaccionistas apoiam-se basicamente na observação participante e algumas correntes britânicas chegam mesmo a adoptar o modelo do observador completamente “imerso” no seu campo. O objectivo do investigador, nesse quadro, é assumir o papel do actor e ver o mundo de seu ponto de vista. Para o interaccionismo é preciso “que o investigador seja testemunha do que pretende estudar; caso contrário, seja qual for seu talento de detective, terá acesso apenas aos ‘resíduos’ da acção social” (Coulon, 1995:76).

Esta postura acarreta por vezes uma imersão tão grande que o investigador se identifica completamente com os membros (fascina-se por eles) e passa, assim, a ter uma “atitude natural” diante dos fenómenos.

A etnometodologia vai diferir da abordagem interaccionista exactamente pelo facto de abandonar essa suposta “atitude natural”:

“

Com efeito para praticar a etnometodologia, devemos adoptar um certo estado de espírito, deixarmo-nos penetrar pela estranheza das coisas e dos acontecimentos que nos rodeiam, e tentar resistir à força absorvente da ‘atitude natural’ (Coulon, 1995:81).

A etnometodologia propõe abandonar a familiaridade que nos prende à relação, “prestando atenção à ameaça epistemológica que consiste em identificarmo-nos completamente com os membros” (op. cit. p. 76).

Esta preocupação é tão central que, usando o humor, Harold Garfinkel recomenda:

“o uso de lentes deformantes, que invertam as imagens, graças às quais percebemos o mundo ao contrário; de repente descobrimos em que consiste o acto banal de caminhar, duas pessoas caminhando a par exibem socialmente o facto de que estão juntas e de que mantêm uma relação social, tendemos a afastar outras potenciais interacções. Estas interacções são tão triviais que passam despercebidas. Para as analisar, é preciso romper com a familiaridade que nos une a elas” (Coulon, 1995:81, nota de rodapé).

A identificação completa com os membros provoca a perda do sentido crítico necessário para a interpretação da construção que os actores sociais fazem da realidade. O investigador, ao mergulhar profundamente no campo, pode envolver-se de tal forma que passa a ter uma “atitude natural” diante dos fenómenos. O etnometodólogo deve ser um agente duplo, que actua em dois mundos: o da cultura indígena e o da cultura científica. A etnometodologia privilegia a abordagem micro sem se desvincular do contexto envolvente; ao contrário, procura alicerçá-la às visões macro. Observemos as considerações de Coulon sobre este ponto:

“Se adoptamos deliberadamente uma perspectiva de análise que privilegia o nível micro do fenómeno considerado, não devemos perder de vista que o problema estudado é um fenómeno complexo no qual entram em jogo, um grande número de parâmetros habitualmente situados no nível macro - por exemplo, os determinantes económicos e sociais do sucesso escolar dos indivíduos” (Coulon, 1995:53).

Este balanço constante entre uma atitude “neutra” da parte do investigador e uma atitude de “participação” na vida da escola, é o que Alain Coulon descreve como, uma metodologia “subjectiva”, que para este autor caracteriza o processo de trabalho etnográfico:

“...o objecto já não é uma entidade isolada, está sempre em inter relação com aquele que o estuda; não há corte epistemológico, a necessária objectivação da prática tem em conta as implicações de toda a natureza do investigador, a subjectividade é analisada como um fenómeno que pertence, com todo o direito ao campo considerado, é tida em conta de um modo heurístico; os métodos empregues baseiam-se na análise qualitativa, a única que pode ser significativa; os quadros sociais resultam de uma construção contínua, de uma criação permanente das normas pelos próprios autores; o subjectivismo reabilita o transitório, o tendencial, o singular...” (Coulon, 1995, 106).

Um difícil balanço entre uma perspectiva exterior desapaixorada e uma perspectiva interior apaixonada....

Também Martin Hammersley e Atkinson enumeram, algumas premissas fundamentais relativas às formas de trabalho características das abordagens etnográficas em ciências humanas, com as quais nos identificamos:

“... que a natureza do mundo social tem de ser descoberta; que isto só pode ser conseguido pela observação directa e participação em ‘settings’ naturais, guiado por uma orientação exploratória; tal pesquisa deve captar o processo envolvido e os significados sociais que os originaram.

[...] o esforço de integrar descrição com teoria, é uma das características mais distintivas da etnografia...” (Atkinson e Hammersley, 1994:256).

3. O trabalho de campo

As fases do trabalho de campo

A primeira fase: o acesso e entrada no campo

Negociação da autorização para o trabalho de campo na escola

Neste capítulo de metodologia o nosso objectivo é a descrição do modo como organizámos o trabalho de campo e dos procedimentos usados.

O primeiro passo foi obter a autorização para desenvolver o trabalho de campo na escola. Nesse sentido marcámos uma entrevista com a Directora, Presidente da Comissão Executiva Instaladora, a partir desse ano lectivo, com a instalação novo regime de gestão das escolas. A Directora mostrou disponibilidade para nos receber, mas acrescentou ser uma disponibilidade relativa, visto que as funções que desempenha lhe tomam muito tempo, esta situação é actualmente agravada pela nova gestão da escola. Nesta entrevista, mais uma conversa informal, explicámos as intenções e objectivos do trabalho. A sua opinião pessoal foi favorável, mas também foi de opinião de que o Conselho Escolar se deveria pronunciar e dar a autorização final para o desenvolvimento do trabalho na escola.

A reunião do Conselho Escolar foi conduzida pela Directora que nos apresentou e sugeriu que explicássemos o trabalho. Foram então expostos os objectivos gerais do trabalho, referimos aos professores a necessidade da sua colaboração, contudo não foi possível um grande detalhe por estarmos condicionados pelo tempo que a Directora disponibilizou para este assunto, dada a quantidade de assuntos agendados para a reunião do Conselho Escolar.

Os professores levantaram várias questões, essencialmente relacionadas com observação de aulas, foi respondido que essa situação só acontecia com acordo dos professores, foi também colocada a questão se todos os professores seriam envolvidos no trabalho e o que lhes seria pedido, esclarecidos estes pontos alguns professores manifestaram interesse em desenvolver os seus conhecimentos sobre o tema e outros

manifestaram disponibilidade para trabalhar connosco. Para finalizar a Directora perguntou se alguém se opunha ao desenvolvimento deste trabalho na escola, como ninguém se opôs foi concedida a autorização. Tudo decorreu rapidamente, não só devido à pressão do tempo, mas porque na sala, uma normal sala de aula para cerca de vinte alunos, estavam cerca de quarenta professores, pelo que havia alguma dificuldade num diálogo mais individualizado.

Estávamos em Dezembro de 1998.

Os primeiros contactos – da necessidade de estabelecer uma relação com os actores

Iniciámos o trabalho de campo nos primeiros meses de 1999.

Apesar da necessidade de adequação ao contexto, da flexibilidade, da reformulação ao longo do processo, serem essenciais numa investigação etnográfica, é igualmente essencial planear e organizar o trabalho de campo. Esta organização tem de ser necessariamente flexível, tal como as directrizes da investigação, até porque, como referimos, o construtivismo é uma das suas características. Um dos aspectos que vários autores frisam é a importância do investigador “estar previamente exposto a literatura relevante” e acompanhar com novas leituras as perspectivas que surgem a partir da informação que recolhe, “combinar nova literatura com o que já sabia, em função do trabalho de campo” (Garrat, 1998). Esta é sem dúvida uma forma de simultaneamente orientar o trabalho de campo e ir organizando a investigação.

No entanto o objectivo primeiro é imergir na escola, nos seus ambientes, num estilo denominado naturalista, procurando que sejam os actores a falar de si e das suas experiências. A realidade em estudo não é vista como pré-definida. A perspectiva que defendemos é de que são os actores que definem a situação em que se encontram, só aparentemente os papéis dos actores são definidos exteriormente, são efectivamente construídos em relação com o sentido que os actores dão às diferentes situações, que contribuem para construir.

Para perceber estes sentidos é necessário interagir com os actores, incentivando-os a falar, escutar, perguntar, participar, o que implica ser aceite, participar em actividades, ter a sua confiança. Implica estabelecer uma relação, ter a aceitação das pessoas, merecer confiança. Merecer confiança, é fazer-lhes sentir que o que se observa ou descobre não será utilizado para magoar ou desvalorizar alguém. É conseguir uma relação de empatia, numa atitude de procurar aprender com as pessoas, sem contudo ocultar os objectivos do estudo – compreender o modo como funciona a escola – observar pontos fortes e pontos fracos. Foi este o sentido que procuramos dar aos primeiros dias na escola.

Nos primeiros dias conversávamos de tudo. As conversas informais, na sala de professores ajudaram a estabelecer proximidade.

A opção de iniciarmos as observações no Centro de Recursos Educativos prendeu-se com dois aspectos, o facto de ser um projecto de que a escola se orgulha e um espaço privilegiado de interacções – com efeito um Centro de Recursos tem potenciais implicações em muitos aspectos da vida escolar, além disso é um espaço de “porta aberta”. Não seria de modo nenhum fácil entrar de imediato na “intimidade” da sala de aula, só ao fim de algumas semanas, alguns professores manifestaram essa disponibilidade.

A segunda fase e a dinâmica social do trabalho de campo

À medida que passávamos mais tempo na escola a relação tornava-se menos formal.

Ao fim de alguns meses tínhamos agendado observações mais prolongadas em salas de aula. O objectivo era evidentemente observar as rotinas quotidianas da sala de aula. Refiro-me às actividades de rotina, que têm rituais e regras variáveis de uma turma para outra, de um professor para outro, muito dependentes das suas opções pedagógicas e personalidade.

Acompanhámos durante uma semana inteira o dia-a-dia de várias salas de aula. A observação nas salas de aula levantou várias questões, como por exemplo, a curiosidade

e o comportamento dos alunos. Regra geral os professores resolviam a questão, referindo que era uma amiga ou uma professora que vinha ver a aula, ver os trabalhos etc. Numa situação particular uma professora perguntou ao grupo se ‘autorizava’ a nossa presença. Regra geral o grupo apresentava-se e nós também.

Uma outra questão que se colocou foi a nossa participação nas actividades. Assumimos uma atitude de não participação à partida, mas de colaboração quando solicitada. Colaboração discreta quando os alunos pediam ajuda, mais activa em situações que percebíamos ser bem aceites pelo professor. Por exemplo ajudar um grupo a “guardar” trabalhos no computador, se o professor estava a ocupado com outros grupos, ajudar a professora a limpar a sala de aula depois de uma festa de anos, quando os alunos estavam no recreio, etc,

Nunca forçámos nenhuma situação, compreendemos e respeitámos as ‘resistências’ de algumas pessoas. Os sentimentos e emoções que vivemos na escola foram muitos, já têm sido objecto de análise, mas regra geral no dia-a-dia e no convívio com as pessoas estávamos à vontade.

De um modo geral procurámos ter acesso a toda a rotina da escola. Nesse sentido o tempo dos alunos no recreio, o intervalo dos professores, as suas reuniões formais e informais, as entradas e as saídas dos alunos, tudo foi objecto de observação.

Considerámos de extrema importância todas actividades, além das programadas, procurámos captar o que se passava na periferia da actividade principal ou estruturada. Visitas, exposições, etc. Tivemos atenção especial ao que Woods chama de ‘acontecimentos críticos’, “formas excepcionais de actividade que ocorrem de vez em quando nas escolas” (Woods, 1999:139).

O tempo passado no campo permitiu proximidade com muitas pessoas, mesmo algumas que manifestaram uma atitude mais distante de início, outras pareceram-me sempre menos próximas. No fim do ano lectivo (1999-2000), foi possível combinar várias entrevistas, com algumas dessas pessoas. Várias outras entrevistas tinham sido realizadas durante o ano.

No final desse ano lectivo recebemos um convite muito formal, para as festas de fim de ano e para a tomada de posse dos novos órgãos de gestão da escola, tivemos uma recepção ao nível dos convidados mais importantes, o que nos leva a pensar que tínhamos criado um bom relacionamento.

Durante o ano lectivo seguinte, 2000-2001, passámos a ir à escola com menos frequência.

Dar um fim ao trabalho de campo

No ano lectivo 2001–2002, foram muito irregulares as idas à escola, deram-se essencialmente por duas razões. Convites para assistir a determinados acontecimentos e necessidade de aprofundar informação, obter documentos, etc.

Já estávamos numa fase de transcrição dos dados, era impossível escaparmos a uma primeira interpretação e elaboração do sentido do que víamos e ouvíamos, o que nos fez voltar à escola à procura de novas informações. Actualmente ainda mantemos laços com várias pessoas e vamos à escola periodicamente.

4. A recolha da informação.

Triangulação metodológica: “o dito, o ouvido e o escrito”

O trabalho de campo não é um método simples nem uma técnica definida.

O investigador está no local a observar, a falar com as pessoas, a procurar documentação. Usando esta combinação de diferentes fontes o investigador pode cruzar os dados.

A documentação não faz sentido sem as entrevistas e o focus das entrevistas surge das observações. Em conjunto estas diferentes fontes de informação dão uma imagem das interacções muito mais rica.

Este é um dos aspectos em que é necessária criatividade. É neste sentido que muitos investigadores consideram que o trabalho de campo é um processo criativo. Não é possível começar o trabalho de campo com uma detalhada lista do que se deve observar. Nunca se capta tudo o que gostaríamos. Trabalho de campo criativo pode significar que se utiliza a totalidade da pessoa para experienciar e compreender o que está a acontecer.

Observação participante e as notas de campo

Na metodologia etnográfica a observação participante é considerada uma técnica privilegiada para a recolha de informação. O objectivo do investigador é viver o mais possível, com, e da mesma maneira que as pessoas que pretende estudar, participar nas actividades, reconstruindo as suas interacções e experiências em notas de campo.

A observação participante é necessariamente uma combinação de observação e entrevista informal. É importante que o observador não tire conclusões sobre o significado do que observa sem incluir as perspectivas dos participantes.

Organizámos as notas de campo num anexo. Os títulos que demos às notas de campo remetem, como é óbvio, para aspectos significativos do seu conteúdo.

Quadro n 9

Organização das notas de campo (Anexo1)O tempo do Centro de Recursos Educativos (CRE)

1. Aprendi coisas antigas sobre Setúbal, aprendi como nasceu Setúbal!
2. Vou ser um aluno muito importante nesta escola !
3. Meus amores! Vamos arrumar!
4. A galinha Ruiva e os seus pintainhos
5. Sozinhos em casa
6. O que eu gostava era que na escola houvesse sempre desporto e futebol
7. "Para inglês ver"...sobre uma visita de uma delegação da OCDE
8. A Câmara gosta muito de projectos folclóricos
9. Como fazer os professores utilizarem mais o CRE ?
10. No CRE há tempo para tudo !

O Tempo da Sala de Aula

11. O 1º dia na sala da professora Dália
12. Qual é o antónimo de cantar?
13. O 25 de Abril já passou !
14. Trabalhar em grupo na sala de informática
15. O tempo "especial" da Ana Rita
16. A professora Dália fala sobre os seus alunos
17. Sobre o abandono da professora Margarida e dos seus alunos...
18. Depressa e bem, não há quem!
19. O caderno da Tatiana
20. Um tempo gerido pelos alunos
21. Encontrei a professora Sara no congresso do M.E.M.
22. A Assembleia de turma
23. O Conselho de Turma ...e porque a sementinha não entra pela boca....

O tempo do Recreio

24. Os professores da manhã quase não conhecem os da tarde...
25. Quantos homens há na minha vida ?
26. A chuva "molha-tolos"
27. O espaço do recreio
28. Onde os alunos jogam longe do olhar dos professores. O casamento
29. As lengalengas
30. O recreio sem alunos, mas com alguém que se lembra deles

Dias diferentes, dias de festa

31. A animação da exposição “animada” no final do ano lectivo
32. A escola é uma festa!
33. O primeiro dia de escola...Inovações da nova gestão...
34. ...esta é uma escola airosa, alegre, cheia de sol!
35. Quando os pais entraram na escola e perguntaram tudo o que quiseram
36. Grande Arraial na escola!
37. As palavras da rádio
38. Arraial 2001

Novo Regime de Autonomia e Gestão

39. Um percurso com um passado acidentado e um futuro a aprender...
40. Trabalhem em autonomia.... mas não abusem!
41. Potencialidades e problemas do novo modelo de gestão
42. Um dia com a presidente...

Sobre o meio em que a escola se insere

43. Do sofrimento
44. Da linguagem

Notas de campo

Se as notas de campo são opcionais ou não é uma questão que não se coloca. Em nossa opinião as notas de campo fornecem a *raison d'être* do observador.

As notas de campo contêm a descrição do que é observado: devem conter tudo o que o observador acredita que vale a pena anotar e que consegue...

Algumas notas de campo foram tiradas durante a observação, outras imediatamente a seguir e transcritas de imediato no computador, reconstruindo o que aconteceu. Este

processo de escrita das notas de campo demorava em média o dobro do tempo que foi passado no terreno.

Organizámos as notas de campo em dois tipos de materiais.

O primeiro é essencialmente descritivo, a preocupação central foi a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. A parte descritiva das notas de campo, é a mais extensa e representa um esforço para registar objectivamente os detalhes do que ocorreu. O objectivo é captar uma “fatia” da vida da escola. No entanto qualquer descrição representa escolhas e juízos, decisões acerca do que anotar, das palavras utilizadas, mas apesar deste “vivido”, tivemos o objectivo de ser precisa, a preocupação de ser o mais descritiva possível.

O segundo tipo de material é considerado a parte reflexiva das notas de campo que designámos por **indicadores de pesquisa**. São essencialmente reflexões problematizantes, sobre o ponto de vista do observador, reflexões sobre o método, pontos a clarificar. Manifestam já uma procura de atribuição de sentido, marcado pelo ponto de vista do investigador, por ideias e preocupações. Optámos pela designação de indicadores de pesquisa, na medida são contributos para a construção, reformulação e direcção da pesquisa, informam, indicam direcções de pesquisa.

Na escrita das notas de campo procurámos identificar algumas palavras ou frases, como eventuais categorias de codificação, estas categorias foram uma forma, muito útil, de iniciar o processo de classificar e organizar os dados recolhidos. O objectivo foi construir “um esboço”, ou orientação, de organização da informação.

A entrevista. Algumas considerações metodológicas

Além das conversas informais no decurso das observações, registadas nas notas de campo, realizámos dois tipos de entrevistas. Entrevistas não programadas, sabendo da nossa intenção de as entrevistar, as pessoas manifestavam essa disponibilidade em determinada altura. Outras entrevistas foram programadas, marcado dia e hora com as pessoas. Algumas foram gravadas, mas houve casos em que as pessoas pediram para a entrevista não ser gravada. As entrevistas foram transcritas e compiladas num anexo. O seguinte quadro indica as entrevistas realizadas.

Quadro 10

Entrevistas realizadas (Anexo 2)

Entrevistas não programadas

(oportunidade devido a estar na escola):

1. Psicóloga
2. Professor Mário
3. Professora Dália
4. Presidente do Conselho Pedagógico

Entrevistas programadas, gravadas:

5. Técnica de Serviço Social
6. Professores estagiários do curso de Educação Física
7. Professores estagiários
8. Professora Joana, professora do apoio educativo
9. Professor Diogo
10. Professora Sara

Entrevistas programadas, não gravadas

11. Professora Margarida
12. Presidente do Conselho Executivo

Nas entrevistas realizadas a preocupação fundamental foi de que os entrevistados pudessem expressar os seus pontos de vista utilizando os seus próprios termos.

As entrevistas que realizámos têm características diferentes, as principais estão sintetizadas no quadro que se segue.

Quadro 11

Entrevistas realizadas e suas características

| Tipo de entrevista | Características | Pontos fortes | Pontos fracos |
|---|--|--|--|
| 1. Informal / não programada | As questões emergem do contexto imediato e são colocadas no natural decurso das situações; não há predefinição das questões. | Potencializa o sentido e a pertinência das questões: as entrevistas podem surgir no seguimento das observações. | Informação diferente recolhida de pessoas diferentes e/ou diferentes questões. Informação menos sistemática se certas questões não surgem “naturalmente”. |
| 2. Programada / repostas abertas | As questões e assuntos a abordar são decididos antes, assim como a sua sequência. | Contribuem para aumentar a compreensão da informação e para a sua sistematização. Fornecem dados que faltavam para o sentido lógico da informação. | Temas importantes podem ser omitidos. A flexibilidade na sequência e no texto das questões pode resultar em tipos de respostas tão diferentes que reduz a comparabilidade das respostas. |

Adaptado de Patton, 1980: 206

Os dois tipos de entrevistas têm vantagens e desvantagens, de um modo geral observámos as pessoas mais inibidas nas entrevistas programadas, embora as questões colocadas fossem abertas, e tivessem essencialmente uma intenção de aproximação empática e de permitir que o rumo da entrevista fosse em função da experiência vivida na escola.

Procurámos sempre permitir aos entrevistados a construção dos seus discursos, das suas narrações. Mesmo assim temos consciência da dificuldade em evitar os enviesamentos do discurso decorrentes da situação de entrevista.

Temos experiência de entrevista, e já em investigações anteriores (Moura, 1992) mostrávamos consciência sobre estas questões, uma problemática estudada por Alain Blanchet (1988 e 1989). A atitude não directiva é uma simples aparência, na realidade há uma co-construção pelo entrevistado e o entrevistador do discurso. O mecanismo de influência é de tipo identificatório, o entrevistado identifica o seu discurso ao que supõe ser a intenção da pergunta do entrevistador, o entrevistador pode falar por dois se não der especial atenção a estes aspectos.

Recolha e análise de documentos

A produção de documentos nas escolas é uma componente essencial do quotidiano. O investigador etnográfico possui aí um manancial de informação, mais ou menos acessível, dependendo de vários factores, nomeadamente o tipo de documento. Sarmiento (2000: 264) classifica os documentos produzidos pela escola em três tipos:

1. Textos projectivos da acção – planos de aulas, de actividades, projectos de sala de aula, projecto de escola, regulamentos, etc. “Constituem orientações prévias à acção, é legítimo esperar-se deles um conjunto articulado de intenções, formalmente assumidas, aos diferentes níveis a que se situam”.
2. Produtos da acção – relatórios, actas, etc,- estes documentos são uma elaboração feita *a posteriori* da acção realizada, são documentos avaliativos e justificativos da acção organizacional.

3. Documentos performativos, jornais escolares, jornais de parede, posters, composições, diários etc. “São textos que constituem em si mesmos a acção, porque têm o fim em si mesmos”.

No decurso da investigação recolhemos vários documentos, a nossa ideia foi compilar o máximo, todos os documentos que pudéssemos, com as acima características acima referidas. Organizámos os documentos recolhidos em anexos.

O potencial informativo e interpretativo destes documentos é evidentemente diferente, mas têm sempre interesse, sobretudo se triangulados com outras fontes de informação.

Para alguns documentos foi feita uma análise de conteúdo específica, em função das necessidades da interpretação e da importância do conteúdo texto. Nesta análise podemos verificar que entre a declaração de intenções, os objectivos expressos e a prática há uma grande distância. Por outro lado a linguagem estereotipada da burocracia, que invade a escola, também empobrece o potencial informativo de alguns documentos. No entanto, pensamos como o investigador cujas reflexões vimos acompanhando:

“Os sentidos da acção plasmam-se em formas visíveis: planos de actividade, projectos educativos de escola, relatórios de actividades, organigramas de escola, regulamentos internos. Todos estes documentos realizam discursivamente uma ordem simbólica que não é só aparente. Enquanto ordem constituída, é a ordem legítima, cerimonial, que estabelece múltiplos pontos de referência com as condutas concretas”

É indispensável considerar os planos regulamentos e projectos de escola como artefactos culturais, tanto como processos e produtos políticos e instrumentos de gestão (Sarmiento, 2000: 135 e 142).

5. A organização da informação

Análise é o processo de pôr em ordem a informação recolhida, organizando-a em padrões categorias e unidades descritivas básicas. Este processo é a base da interpretação.

Interpretar envolve dar significado à análise, explicar os padrões descritivos, procurar relações entre as dimensões descritivas.

A quantidade de informação recolhida pelos procedimentos etnográficos que usamos é muito grande. Organizar uma grande quantidade de notas de campo, entrevistas, notas sobre documentos e documentos, é um processo difícil. Por vezes pareceu-nos uma tarefa impossível. Até porque não existem regras precisas de orientação. A “regra” é que cada analista deve encontrar o seu próprio processo de organizar a informação:

“A análise de dados qualitativos é um processo criativo. É também um processo de rigor intelectual, dedicação e difícil. Como cada pessoa utiliza a sua criatividade, as suas competências intelectuais e a sua capacidade de trabalho de maneira diferente não há uma forma certa de organizar, analisar e interpretar os dados”(Patton, 1980:299).

A análise da informação recolhida pareceu-nos de início um processo labiríntico, para o qual tínhamos de encontrar algumas saídas, elaborar sentidos. Já quando realizámos o trabalho de campo na escola, era impossível não pensarmos sobre o sentido e a interpretação do que vivíamos, por isso sentimos muito pertinente a reflexão de Francisco Varela no sentido de que “*participação e interpretação* estão inseparavelmente misturadas, não podemos dar vantagem nem a uma nem a outra”. Reflectindo sobre a relação entre o sujeito e o objecto, Varela adopta o ponto de vista de que “a realidade não é construída a partir do nosso imaginário. Também não pode ser compreendida como um dado predeterminado [...]. A nossa relação com o mundo faz-se como num espelho, que não nos diz nem o que é o mundo, nem o que ele não é. Só revela que é possível ter a nossa maneira de ser e a nossa maneira de agir, e assim que a *nossa experiência é viável*”(Varela, 1989:31).

A nossa experiência indicava que a vida e o tempo escolar se fundamentam na exigência repetida e constante de comportamentos e aprendizagens, regulamentadas por normas explícitas e implícitas.

Grande parte da vida escolar, e do tempo escolar, nosso objecto de estudo, podem ser analisados como um conjunto de rotinas

O trabalho escolar pode ser visto como um conjunto de rotinas (Perrenoud, 1995).

De um modo geral podemos definir rotinas como práticas sociais regulares, sequências regulares de acções e interacções. As rotinas preenchem uma dupla função: Social e Cognitiva. A função social é externa, regula os comportamentos sociais dos autores, do duplo ponto de vista do objectivo a atingir, por referência a normas, e da forma de o conseguir, propondo formas, modos socialmente comprovados como eficazes para atingir o objectivo pretendido (Gilly, 1995). A função cognitiva é interna, as rotinas funcionam como organizadores da cognição do duplo ponto de vista da representação da tarefa e do seu modo de resolução (Vigotsky, 1934/1985). No ponto da investigação em que estamos, é sobretudo a função social das rotinas que está em causa.

Partimos destas ideias para iniciar a análise da informação recolhida, permitem simultaneamente, ter em conta a complexidade da escola e são operacionais, na medida em que dão resposta aos principais problemas enunciados, pois permite percorrer a maior quantidade possível, da imensa informação recolhida, conferindo-lhe um sentido que permite descrever a vida da escola.

Com base na ideia de rotinas escolares identificamos, *a priori*, quatro dimensões de análise da informação:

O tempo na sala de aula, o tempo maior na escola, que chamamos *rotinas de sala de aula*.

As *rotinas escolares*, inscritas na cultura da organização escolar. Para responder adequadamente às rotinas é necessário dominar, compreender cultura da organização escolar. É necessário perceber as “regras do jogo”. Caso contrário estamos perante situações de *resistência às rotinas escolares*. (absentismo, lentidão, abandono, etc)

Também há a considerar actividades que não são regulares, com uma lógica diferente das rotinas, para as quais utilizámos a designação de “*não rotinas*” escolares.

Estas dimensões abrangem quase toda a vida na escola e também quase todo o tempo escolar.

Seguidamente, realizámos um procedimento de análise de conteúdo em função de cada uma destas dimensões.

Tratou-se de um procedimento clássico de análise de conteúdo, procurando temas que atravessam o *corpus*, temas que emergem das regularidades dos dados - estas regularidades representam padrões, que organizamos em categorias. Estas categorias, surgem a partir da análise da informação recolhida – são categorias elaboradas *a posteriori*.

Estas categorias, são afinal, temas à volta dos quais construímos o texto etnográfico, ou melhor vários textos, que evidenciam o balanço que conseguimos fazer entre participação e interpretação

As categorias devem então ser julgadas por dois critérios, “homogeneidade interna” e “heterogeneidade externa”, como é regra do procedimento de análise de conteúdo. Esta preocupação metodológica torna-se muito complexa dado que a “vida” na escola é feita de interacções.

Ao nomearmos as dimensões e as categorias, utilizamos frequentemente “a par de conceitos neutros ou descritivos, conceitos mais activos, interpretativos ou explicativos” (Formosinho et Oliveira, Formosinho, 2000:12). Utilizamos também metáforas e frases significativas dos entrevistados. Esta prática que seguimos inscreve-se numa margem de liberdade narrativa que o texto etnográfico permite, sustentada pelo objectivo de descrever a realidade, uma realidade que não se desliga do seu simbolismo.

Quadro 12

| |
|---|
| Dimensões, categorias e subcategorias da análise de conteúdo |
|---|

Dimensão 1: Rotinas da escola**Categorias e subcategorias da análise:****A. Aspectos da rotina escolar regulamentados centralmente**

- 1. Mobilidade docente**
- 2. Calendário escolar**
- 3. Horário escolar e tempo escolar dos professores**
- 4. Horário escolar e tempo escolar dos alunos**

B. Aspectos da rotina escolar organizados pela própria escola

- 1. A organização das turmas.**
- 2. Os professores “novos**
- 3. Sala de aula o centro da vida, do tempo, da rotina escolar**
- 4. A relação entre escola, famílias e comunidade**
- 5. O Projecto e os projectos da escola**

Dimensão 2: Rotinas da sala de aula**Categorias da análise:**

- 1. Organização do espaço da sala de aula e dos materiais educativos**
- 2. Organização da rotina diária**
- 3. Características das actividades**
- 4. Recursos e sua utilização**
- 5. Relação com o saber**
- 6. Interacções sociais**
- 7. Relação com o tempo**
- 8. Exclusão – Inclusão e rotinas de sala de aula**

Dimensão 3: Resistências ao tempo e às Rotinas Escolares

Categorias e subcategorias da análise:

1. Resistência ao tempo escolar

Absentismo. Abandono

Impotência e indiferença

Absentismo, abandono ou descontinuidade na aprendizagem?

O caso dos ciganos

2. Resistência às rotinas escolares

Do aluno lento... às dificuldades escolares

Adjectivar a criança

Apoios pedagógicos

Alunos sem apoio, professores sem apoio...

3 Resistência às normas de comportamento – indisciplina

A violência do quotidiano das relações

Estratégias

Conselho de turma

Dimensão 4: “Não Rotinas” da escola

Categorias e subcategorias da análise:

1. Actividades com carácter não regular organizadas pelo professor

Área escola

Visitas de estudo

Projectos organizados em colaboração com outras instituições

2. Dias diferentes.

O primeiro dia de escola.

Dias de festa

3. Actividades organizada por outros actores que não o professor e realizadas fora da sala de aula:

O Centro de Recursos Educativos - CRE

6. Interpretar a informação

O texto etnográfico: “Mover-se do campo para o texto e para o leitor”

Norman Denzin, define interpretação da seguinte forma:

“Nas ciências sociais só há interpretação, nada fala por si. Confrontado com uma montanha de impressões, documentos e notas de campo, o investigador qualitativo enfrenta a difícil e desafiadora tarefa de dar sentido ao que aprendeu. Chamo *dar sentido* ao que foi aprendido a arte de interpretar. Também pode ser descrito como mover-se do campo para o texto e para o leitor. A prática desta arte permite ao trabalhador de campo, traduzir o que aprendeu num corpo de texto de trabalho que comunique estas compreensões ao leitor” (Denzin, 1994:500).

Interpretar a informação coloca a questão da construção do texto etnográfico, “a tarefa da etnografia é por vezes entendida como “pintar imagens com palavras” (Woods, 1999:157).

A interpretação requer que se conte uma história, ou uma narrativa que refere que “as coisa acontecem desta maneira porque” ou “isto aconteceu, depois disto acontecer, porque isto aconteceu primeiro” Os interpretadores, como contadores de histórias, contam narrativas com princípios, meios e fins (Denzin, 1994). Estas narrativas incorporam sempre teorias explícitas e implícitas de causalidade, onde a causalidade narrativa presume ser o ‘mapa’ do que se passa no mundo real. A descrição narrativa é uma representação do real, a representação do real é tão parte do real como o próprio real. O autor recria para o leitor o mundo real que estudou.

Desvendam-se mistérios, descobrindo e compreendendo o que previamente estava escondido e pouco claro. Conceber um texto estabelece a sua verosimilidade. Portanto conta a verdade. O seu modo de apreensão do real.

Construir um texto que transmita a interpretação da realidade estudada, exige como anteriormente sublinhámos, criatividade. No entanto esta é uma competência que não é fácil de adquirir. Sendo as palavras o modo pelo qual se analisa a informação e

interpreta a realidade, podemos dizer muita coisa, mas as palavras serem repetitivas. Ser criativo supõe novas relações, supõe produzir novos conceitos, “novas palavras que inaugurem um novo modo de ser e viver” (Spozati, 2001:23).

As metáforas, podem contribuir para este objectivo, podem ser um meio de comunicação poderoso e significativo. Um conjunto de sentido amplo pode ser convertido numa simples frase com uma metáfora poderosa. Tentámos utilizar este recurso, cujo “mote” foi muitas vezes dado pelas narrativas dos próprios actores.

No entanto, o processo central na construção do nosso texto foi a inclusão dos registos que realizámos, das interacções, das observações, do dito dos actores, procurando o equilíbrio anteriormente já referido, entre a participação e a compreensão.

A interpretação enquanto processo de articulação e de revelação da compreensão, exige que esta a preceda, por outras palavras não pode haver interpretação sem compreensão.

A interpretação fundamenta-se em três tipos de estruturas prévias:

a) as que correspondem à nossa compreensão da informação recolhida e da nossa experiência como investigadores;

b) as que se relacionam com a nossa compreensão das diferentes tradições da investigação qualitativa e dos nossos pontos de vista em relação aos métodos de investigação;

c) as que relacionamos com referenciais teóricos de que nos servimos.

Estas três estruturas prévias criam as fronteiras ou os horizontes, no interior dos quais se situa a compreensão e a interpretação, os que entram neste horizonte introduzem-se no círculo hermenêutico, fora do qual nenhum sentido pode emergir (Gudmundsdottir, 1996, citado por Pinheiro, 2003:183).

Falamos de uma hermenêutica do sujeito, que interroga as suas próprias interrogações, que procura desenvolver uma compreensão de si próprio enquanto sujeito conhecedor, interrogando constantemente as suas interpretações, atitude que temos procurado desenvolver e expressar, desde as primeiras linhas deste trabalho.