

Entrando no interior da escola: etnografia e entrevistas etnográficas

Ricardo Vieira

Professor Titular de Antropologia da Educação. Departamento de Ciências Sociais da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Investigador Itegrado do CICS.NOVA.IPLeia.

Ana Vieira

Professora Adjunta de Educação da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politecnico de Leiria, Portugal e Investigadora Integrada do CICS.NOVA.IPLeia.

Resumo

Neste texto, depois de procurarem desconstruir a falsa oposição binária qualitativo-quantitativo, propondo um politeísmo metodológico, os autores centram-se nos paradigmas hermenêuticos e fenomenológicos, onde inscrevem a etnografia como abordagem que pode recorrer a diversas técnicas no sentido de compreender os sentidos que os atores sociais atribuem às suas práticas. Num segundo momento, mostram como a etnografia e a particularidade das entrevistas etnográficas são uma forma de aceder compreensivamente à dimensão interior da escola, buscando e construindo com os sujeitos sentidos e significados que as abordagens sistêmicas têm descurado e transformado na “caixa preta” da instituição escolar.

Palavras-chave: etnografia; “caixa preta”; entrevistas etnográficas

Abstract

Entering inside school: ethnography and ethnographic interviews

In this text, after attempting to deconstruct false qualitative-quantitative binary opposition, proposing a methodological polytheism, the authors focus on the hermeneutic and phenomenological paradigms, where they inscribe ethnography as an approach that can resort to several techniques in the sense of understanding the meanings that social actors attribute to their practices. Second, they show how the ethnography and the particularity of the ethnographic interviews are a way of comprehensively accessing the inner dimension of the school, searching and building with the senses and meanings that systemic approaches have neglected and transformed into the black box of the school institution.

Keywords: ethnography; black box; ethnographic interviews

1. Da interpretação e compreensão em ciências da educação

Nos estudos que temos feitos sobre a educação, seja na escolar seja na não escolar, a etnografia enquanto modo de estar no campo e de buscar e compreender as dimensões escondidas da cultura e dos processo educativos esteve sempre presente. Para Peter Woods (1987, p. 18),

a etnografia «interessa-se pelo que fazem as pessoas, como se comportam, como interactuam. Propõe-se descobrir as suas crenças, valores, perspectivas, motivações, e o modo como tudo isso muda com o tempo ou de uma situação para outra. Procura fazer tudo isso dentro do grupo e a partir das perspectivas dos membros do grupo. O que conta são os seus significados e interpretações».

Tal como é referido por Américo Peres (1999), a metodologia é, ao mesmo tempo, uma lógica e uma heurística e deve servir, não apenas, para explicar os produtos da investigação científica mas, também, e, principalmente, o seu próprio processo. Entendemos, neste sentido, que não há um único caminho para produzir conhecimento e concordamos com Peres (1999, p. 298) “a complementaridade permite iluminar a realidade com outros olhos”. Por isso, consideramos que a oposição metodologias qualitativas versus quantitativas é uma falsa questão e uma falsa oposição.

No nosso caso concreto, o paradigma privilegiado, e apesar dessa complementaridade de métodos qualitativos e quantitativos, é o etnográfico, interpretativo ou fenomenológico, ou, ainda, de uma forma mais pobre e inscrito na lógica dos dualismos, o qualitativo que, conforme Bogdan e Birklen (1994, p. 11), assenta numa metodologia “de investigação” que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Mas não podemos falar de investigação qualitativa ou, no seu contrário, quantitativa, como se, efetivamente, fossem mesmo oposições pois, como diz o ditado popular, “um pau tem sempre dois bicos” (NICOLESCU, 2000). E se partirmos o pau a meio, dá dois paus, cada um com dois bicos.

Por isso, queremos deixar bem claro que não pretendemos cair numa dicotomia epistemológica reduzindo as alternativas de investigação a um, ou outro modelo epistemológico, eliminando as outras alternativas, os “terceiros excluídos” (NICOLESCU, 2000). Embora também muito dicotomicamente, é usual considerar, duas tendências, entre os epistemólogos:

Em primeiro lugar, aqueles que desqualificam a discussão sobre as tendências metodológicas por defenderem a existência de um único método científico que se afirmam na concepção da unidade da ciência e do método e na possibilidade da elaboração de um único conhecimento válido, o científico;

em segundo lugar, aqueles que aceitam a existência de dois métodos científicos, um apropriado para as ciências exactas e naturais e outro válido para as ciências humanas e sociais. [...]

Quem adere aos princípios da ciência empírico-analítica e do positivismo lógico, dificilmente aceita outras formas de elaborar conhecimento científico senão aquelas que se ajustam aos critérios dos procedimentos experimentais, correlacionais e estatísticos e ao raciocínio hipotético-dedutivo (FILHO e GAMBOA, 2007, p. 91).

Nas mais recentes investigações que temos produzido, em volta da emergência de novos profissionais sociais a trabalharem nas escolas (VIEIRA, R., 2014; VIEIRA, A., 2016), a par dos professores, desenvolvendo processos de mediação intercultural e sociopedagógica (VIEIRA, A. e VIEIRA, R., 2016; VIEIRA, A. e VIEIRA, R., 2017), quer pelas questões colocadas de início, quer durante o processo de investigação, foi-se tornando cada vez mais vital o estudo dos significados e dos sentidos dentro dos contextos de significação, aproximando-se das perspectivas fenomenológicas e etnográficas, o que não nos impediu de usar alguma quantificação sempre que se tornou necessário. Mas não foram esses números, essa quantificação, dada a forma como foram usados, que alteraram o paradigma principal presente nessas pesquisas. De resto, temos até muitas dúvidas se o uso da expressão “metodologia mista” resolve a questão. Efetivamente, a própria pesquisa dita quantitativa, que pouco especifica, uma vez que pode estar ao serviço dum paradigma hipotético-dedutivo ou de uma descrição de grupos e sujeitos, não pode ser apenas definida por usar números. cremos que, principalmente, se deveria falar ou de método experimental, ou de positivismo, ou de verificacionismo, quando a hipótese é colocada, previamente, e o trabalho investigativo deve prová-la, ou não:

O uso do termo “pesquisa quantitativa” para identificar uma perspectiva positivista de ciência parece-me no mínimo reducionista. Associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas. Se, por exemplo, faço um trabalho de pesquisa que pretende caracterizar os alunos que frequentam o curso noturno de formação para o magistério, embora eu use dados quantificáveis como idade, nível socioeconómico, trajetória escolar, ocupação, a leitura desses dados não necessariamente seguirá uma linha positivista. Nem eu afirmarei que os instrumentos são neutros ou que os métodos de amostragem me permitem generalizar os resultados rigidamente para a totalidade. Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão do mundo. Ao reconhecer essas marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos (ANDRÉ, 2000, p. 24).

A emergência de estudos qualitativos¹ no campo da educação tem vindo a acentuar-se, progressivamente, em particular a partir dos anos sessenta, contrapondo-se aos estudos quantitativos. “Dá-se hoje maior importância à compreensão que à explicação, à abordagem qualitativa do social que à quantofrenia das pesquisas sociológicas anteriores” (COULON, 1995, p. 7). Em Portugal, João Boavida e João Amado (2006, p. 224) preconizam que

Estamos no tempo de uma pesquisa ecuménica realizada por uma nova geração de investigadores «igualmente preparados e leais às aproximações dos psicólogos, antropólogos, sociólogos, economistas e políticos»; o que está de acordo com o que defendemos relativamente à necessidade de uma investigação interdisciplinar e co-disciplinar. É o tempo da complementaridade dos paradigmas.

Apesar de anteriormente existirem estudos e trabalhos de natureza qualitativa de grande qualidade, o facto é que só a partir dos anos sessenta do século XX estes estudos começaram a ter maior relevância no campo educacional, pelo que consideramos tratar-se duma abordagem relativamente recente.

Conforme referem Bogdan e Biklen (1994), até então, o campo educacional era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística, decorrentes do método científico. Posteriormente, o campo educacional alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de perceções pessoais. Assiste-se ao que Lacey (1976) denominou por abertura da “caixa preta” das escolas aos etnógrafos que, apetrechados de um método adequado, penetraram nos esconderijos mais recônditos e secretos da escola a fim de os desvendar. Investigar a “caixa preta” da escola, recorrendo a metodologias qualitativas (VIEIRA, 1992), pressupõe uma nova relação do investigador com o sujeito e com o contexto em que decorre a pesquisa. A investigação qualitativa, tal como a entendem Bogdan e Biklen (1994), está associada a outras expressões, nomeadamente às expressões “Investigação de campo” (JUNKER, 1960), “naturalista” (GUBA, 1990; WOLF, 1979), “etnográfica” (GOETZ e LECOMPTE, 1984), “interacionismo simbólico”, “perspetiva interior”, “Escola de Chicago”, “fenomenologia”, “estudo de caso”, “etnometodologia”, “ecologia” e “descritivo”.

1 Inevitavelmente, acabamos por usar a terminologia “Investigação qualitativa” resultante do tal pensamento dualista, porque, finalmente, temos de nos entender quando comunicamos. Mas isto não invalida a nossa posição expressa anteriormente e o nosso centramento na etnografia que busca o sentido que as práticas têm para os sujeitos que as desenvolvem.

A investigação qualitativa não se estabelece mediante a operacionalização de variáveis definidas *a priori*, formula-se, sim, com o objetivo de estudar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Um investigador que adote metodologias qualitativas não parte dum quadro teórico com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses apriorísticas; pelo contrário, privilegia a compreensão dos comportamentos dos sujeitos a partir das interpretações que os mesmos fazem sobre esses comportamentos. Sem partir de verdades absolutas, o investigador preocupa-se em compreender detalhadamente e aprofundadamente o que é que os sujeitos pensam e como é que desenvolvem os seus quadros de referência (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Por outro lado, as dimensões da cultura dificilmente são mensuráveis. Querer quantificar a crença num projeto sociopedagógico, ou noutra, é forçar a quantificação, a tal quantofrenia, já que o que mais nos interessa é, mais do que a busca as causas, a busca dos sentidos para os próprios atores sociais. Nesta linha,

O objecto e o objectivo da análise das Ciências Sociais será, pois, identificar, compreender e «explicar» o sentido que os indivíduos atribuem às suas acções e descobrir os motivos pelos quais as executam em determinado momento histórico (CASAL, 1996, p. 30).

A propósito da discussão da objetividade/subjetividade nas ciências sociais e humanas e, em particular, na educação, é importante assumirmos que a neutralidade é impossível. Claro que devemos evitar os obstáculos epistemológicos à construção do conhecimento na coisa educativa e é claro que devemos buscar a objetividade. Mas é também claro que é impossível ser neutro na abordagem dos processos educativos, mais a mais quando o investigador é, ele próprio, um professor.

Assumir uma determinada posição/opção metodológica, pressupõe uma adequação da metodologia da natureza do problema de investigação e uma adequação entre essa opção metodológica e as posições epistemológicas do investigador.

Sendo a metodologia o caminho a percorrer para “alcançar” o conhecimento científico, o ponto de partida passa pelo quadro teórico que escolhemos para o nosso estudo. E é através desse *lugar* que se define o caminho: a escolha das opções metodológicas.

2. Versus o qualitativo/quantitativo, o politeísmo metodológico

As pesquisas que temos realizado recentemente, tal como referimos de início,

inserem-se no campo da educação social e da antropologia da educação e permitem situar-nos numa perspetiva essencialmente interpretativa (GEERTZ, 1989), compreensiva, na esteira de Max Weber, afastando-nos de concepções *essencialistas*. Contrariamente ao paradigma positivista de Durkheim, interessa aqui, fundamentalmente, dar relevo ao mundo subjetivo, “o da consciência, da intuição, dos valores” como forma de procurar os significados que os sujeitos atribuem ao seu comportamento e não em busca do comportamento *per se*. Surge, assim, identificação com Max Weber que se recusa em falar de leis generalizáveis à complexidade das diversas singularidades sociais. Mas o paradigma compreensivo (WEBER, 1977 [1904]) e interpretativo (GEERTZ, 1989, 1999 e 2001), que usamos em consequência da problematização feita, não nos impede de usar quantificações, como dissemos. Identificamo-nos, assim, com Pierre Bourdieu (1989 e 2005) quando defende a possibilidade de um “politeísmo metodológico”, quer numa mesma pesquisa quer ao longo de uma trajetória de vida, como foi o seu caso, onde, em função da problemática de cada investigação, o enfoque metodológico caiu, grosso modo, mais num ou outro polo desse processo contínuo que é a investigação.

Portanto, no nosso caso concreto, não se trata, pois, de uma opção entre qualitativo versus quantitativo mas, antes, de buscar ferramentas diversas, num politeísmo metodológico. Por outro lado, tal como a Telmo Caria (2003, p. 23), não nos interessa essa guerra entre extremistas:

Toda a discussão que partidariza os argumentos acaba por se eternizar numa guerra de fileiras: quantitativistas vs qualitativistas, objectivistas vs subjectivistas, positivistas vs interpretativistas... Deixamos essa arte bélica para quem tem mais gosto por alimentar discussões do que por fazer investigação. Mas sempre diremos que a etnografia é, mais do que um método, um modo de existir e um estilo de habitar as ciências sociais cuja singularidade é não estar em nenhum ponto intermédio destes polos dicotómicos que acabámos de enunciar. Se estiver algures, é entre a arte e a ciência.

Yáñez Casal (1996, p. 29), debruçando-se sobre a metodologia compreensiva weberiana, refere que com as ciências sociais “procura-se compreender as peculiaridades da vida que nos rodeia ‘dentro e fora de nós’, isto é, nas suas manifestações mais significativas e nos seus condicionalismos causais”:

A hermenêutica diz respeito à compreensão e a compreensão diz respeito ao sentido [e este] é atribuído e captado através de signos, nomeadamente os signos da linguagem. [...] Na perspectiva hermenêutica, a questão epistemológica em torno do par objecto/sujeito do conhecimento deixa de fazer sentido (CASAL, 1996, p. 49-50).

O núcleo da problemática fenomenológica reside na ‘consciência’. Mas a

consciência é sempre «consciência de algo»; por isso, a «intencionalidade» está sempre presente. [...] É na consciência que se constitui o sentido do mundo; é, portanto, a partir da consciência que se pode compreender «o mundo da vida» (CASAL, 1996, p. 37).

3. Do trabalho etnográfico

Vários estudos desenvolvidos no âmbito das Ciências da Educação, relativos a processos de ensino aprendizagem, e em estudos antropológicos e sociológicos da escola enquanto organização, referem muitas vezes a utilização de métodos etnográficos, métodos qualitativos, observação participante, estudos de caso, estudos monográficos, interacionismo simbólico, fenomenologia, paradigmas construtivistas, interpretativos, etc. Não sendo estes conceitos verdadeiros sinónimos uns dos outros, têm, no entanto, um denominador comum que é inserirem-se em abordagens epistemologicamente semelhantes (ERIKSON, 1989). Estas abordagens da escola, e dos seus territórios, vão, em primeiro lugar, para além da tradicional relação entre *inputs* e *outputs da análise sistémica das organizações*, a qual descurava todo o processo em que ocorrem os fenómenos escolares (COULON, 1995), transformando a escola na “caixa preta” do sistema. Torna-se desafiador e, ao mesmo tempo, necessário, descobrir e compreender o que acontece, como acontece e porquê, neste espaço entre *inputs* e *outputs* de forma a podermos tomar opções que se adequem à realidade.

Os estudos etnográficos pressupõem uma extensa recolha de dados durante um período de tempo mais ou menos longo, de uma forma naturalística, isto é, sem que o investigador interfira na situação que está a estudar, o que implica que o investigador tenha presente a cultura do grupo com quem trabalha, entendendo a cultura como um conjunto de padrões, de comportamento e de crenças que permitam compreender o modo de agir dos elementos do grupo em questão (GEERTZ, 1989).

Iniciando o seu trabalho pela recolha de dados, através de observação direta e observação direta participante, o etnógrafo recorre, posteriormente, a outras técnicas: entrevistas etnográficas, questionários, análise documental, recolha de artefactos, gravações vídeo e áudio, etc. E tudo isto buscando o “ponto de vista do nativo”, quer dizer, procurando fazer tudo isso dentro do grupo e a partir das perspetivas dos membros do grupo.

É esta preocupação, em ver o outro através do seu próprio olhar, em “compreender o significado que os acontecimentos e as interações têm para pessoas vulgares,

em situações particulares” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 53), que nos tem movido para desenvolver pesquisas desta natureza. Move-nos, ainda, a experiência acumulada enquanto professores, investigadores e animadores, em diversos contextos.

Mergulhar num contexto que nos é familiar, como é o caso, por vezes, de escolas que estudámos, tem as suas vantagens, mas tem, também, as suas limitações, o que pressupõe seguir as recomendações de Burgess (1997) e Hammersley e Atkinson (1994). Por isso procurámos refletir e sustentar uma vigilância crítica, sempre que se visitava as escolas e os seus territórios, sempre que se interagiu com alunos ou que se fazia uma entrevista com colegas de profissão, alguns ex colegas de escola, e outros professores conhecidos de paragens académicas e escolares.

As técnicas etnográficas, apesar de terem uma longa tradição nos estudos antropológicos só recentemente se começam a implementar nas pesquisas sobre educação, facto que decorre da crescente preocupação de entender e buscar o processo e não apenas o produto da “coisa” educativa: “as metodologias qualitativas têm-se vindo a impor [...] às quantitativas, o que implica um contacto direto e prolongado do investigador com a realidade a estudar” (VIEIRA, 1998, p. 19). Estas metodologias permitem abordagens “ricas em descrições: relações interpessoais, situações, factos do dia-a-dia, depoimentos, extratos de documentos, citações verbais, histórias de vida, etc.” (*Ibidem*), o que significa que o papel do investigador que envereda por uma abordagem etnográfica é diferente do assumido por um investigador que se enquadre numa perspetiva verificacionista ou positivista. A este propósito, Telmo Caria (2003, p. 13) posiciona a etnografia como um ‘lugar de fronteira’:

O ‘dentro e fora’ é fonte de conhecimento acrescido porque provoca uma tensão e uma ambiguidade na relação social de investigação que convoca o investigador a reflectir sobre o inesperado. O investigador é um actor social que é reconhecido como competente nos ‘saberes-pensar de fora’, mas, ao mesmo tempo, mostra ser incompetente nos ‘saberes-fazer de dentro’. É nesta fronteira que designaria de intercultural (entre a ciência e o saber comum), que se pode construir a reflexividade da cidadania e a reflexividade que desenvolve uma ciência da ciência.

No âmbito da sua experiência de trabalho, Burgess (1997, p. 29) recomenda que em contextos familiares,

Os investigadores deveriam constantemente pôr-se questões acerca dos contextos nos quais estão situados [...] deveriam descrever o mais detalhadamente possível o que observam [...] as observações deveriam ser regularmente revistas e cruzadas com outras actividades ou eventos que tivessem sido observados de forma que pudessem ser desenvolvidos temas, por sua vez relacionados com a perspectiva teórica que se adopta no projecto de pesquisa.

E foi isso que procurámos fazer. No nosso caso concreto, não sabíamos o que íamos encontrar “do outro lado” da escola enquanto organização e dos professores enquanto profissionais, no caso concreto de dois territórios educativos, já que um de nós tinha lecionado, anteriormente, num deles. Essa experiência permitiu, também, perceber a pertinência das questões para as entrevistas que vieram a ser feitas. De igual modo, permitiu ter um conhecimento próximo do “outro” para adequar os procedimentos aos outros dois territórios educativos.

Optar por este paradigma de descoberta, constituiu, também, um desafio sobre o qual não há um controlo prévio. São os atores que no desfiar das suas narrativas nos permitem descrever e interpretar o lado oculto da escola e das suas práticas educativas formais e não formais.

Independentemente duma definição de estudo de caso mais ou menos abrangente, isto é, enquanto metodologia de investigação global ou enquanto metodologia de investigação particular há, no entanto, denominadores comuns nestas abordagens. Optar por esta metodologia implica a permanência do investigador no contexto, ou, pelo menos, visitas assíduas ao local onde decorre a investigação e durante um período de tempo considerável; pressupõe uma abordagem cultural da situação em estudo; sendo uma investigação de natureza empírica e sendo o investigador o principal instrumento desta pesquisa, torna-se necessário que este saiba estar simultaneamente “dentro e fora” tal como pressupõe a capacidade relacional e comunicacional do investigador para ter acesso ao contexto que pretende estudar, desenvolvendo mecanismos de negociação e participação que lhe facultem o acesso pretendido.

Considerando o carácter descritivo, intensivo, analítico, holístico e particularista do estudo de caso, pensamos ser uma metodologia que se adequa ao estudo da escola e das suas peculiaridades (LUDKE e ANDRÉ, 1986) e, mais ainda, à compreensão das múltiplas funções que alguns professores desempenham hoje na escola para além do trabalho de sala de aula.

4. Do estudo de caso e da busca do lado invisível dos atores

Não é o mais adequado dizer que um estudo caso constitui, ele próprio, uma determinada metodologia de investigação. O estudo caso constitui um desenho de investigação que pode ser desenvolvido no quadro de paradigmas metodológicos diferenciados, desde o mais verificacionista ao mais interpretativista. Pode, assim, ter

objetivos bem diversos e utilizar uma diversidade de instrumentos e estratégias de investigação. O estudo de caso é uma investigação de natureza empírica que, numa das pesquisas que realizámos e que já referimos atrás, se baseia em trabalho de campo em três territórios educativos onde o cunho descritivo é o mais evidenciado. A ideia não é, propriamente, a do investigador intervir sobre a situação, mas, antes, dá-la a conhecer tal como ela lhe surge, usando para isso múltiplas fontes e procedimentos de investigação desde a observação direta e indireta, participante e não participante em entrevistas e a análise documental (YIN, 2005).

Nesta linha, o estudo caso, não sendo uma abordagem exclusiva do campo educativo, tem-se generalizado e tem sido usado, frequentemente, por investigadores que pretendem compreender em profundidade contextos de ensino e de aprendizagem. É assim que o consideramos como uma estratégia de investigação dentro de uma perspetiva etnográfica.

Assim, entendemos o estudo de caso como o estudo de uma entidade bem delimitada que pode envolver a observação minuciosa de um contexto, ou de um sujeito, ou até de um só tipo de documentos. A ideia é conhecer, em profundidade, o «como» e os «porquês». Trata-se, assim, de uma investigação que se debruça, propositadamente, sobre uma situação específica, que se afigura como única em muitas características, procurando descobrir o que há nela de mais específico em termos de identidade organizacional. Realizar estudos de casos

envolve uma situação completamente diferente. Ao entrevistar pessoas-chave, você deve trabalhar em conformidade com o horário e a disponibilidade do entrevistado, e não com o seu horário e disponibilidade. A natureza da entrevista é muito mais aberta, e o entrevistado pode não colaborar integralmente ao responder às questões. De forma similar, ao fazer observações das atividades da vida real, você está entrando no mundo do indivíduo que está sendo estudado, e não o contrário; nessas condições, você é a pessoa que pode precisar fazer preparativos especiais para poder agir, como observador (ou mesmo como observador participante). Por conseguinte, seu comportamento – e não o do sujeito ou do respondente – é o único provavelmente a ser restringido (YIN, 2005, p. 97).

Segundo Bell (1993, p. 23), o estudo de caso é “muito mais que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância” e, citando Nisbet e Entwistle (1980, p. 5), “por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interação”.

Há, claramente, uma intenção de querer ver a escola por dentro (WOODS, 1987), privilegiando a abordagem descritiva, interpretativa e compreensiva da rea-

lidade, o que pressupõe que o investigador se assuma como um etnógrafo capaz de captar o lado invisível dos atores e o(s) lado (s) oculto(s) ou menos visíveis da escola, a referida “caixa preta” que os etnógrafos anglo-saxónicos designaram de “black box of school institution”.

Concluindo: das entrevistas etnográficas e do “ponto de vista do nativo”

Nos estudos recentes a que aludimos anteriormente (VIEIRA, A., 2016; VIEIRA, A. e VIEIRA, R., 2017), usámos uma metodologia essencialmente etnográfica, com recurso a entrevistas abertas (BELL, 1997; BOGDAN & BIKLEN, 1994), livres ou não estruturadas (RIBEIRO, 2003); a entrevistas como “conversas” (BURGESS, 1997) a entrevistas etnográficas (HAMMERSLEY e ATKINSON, 1994), e a depoimentos de gestores pedagógicos, professores e Profissionais Superiores de Trabalho Social (PSTS), para compreender como são concebidas pelos diferentes atores sociais novas práticas educativas e sociais, sejam elas potenciais, emergentes, ou em desenvolvimento. De acordo com Georges Lapassade (1991), podemos distinguir três tipos de entrevistas:

1. A primeira tem em vista a elaboração de uma história de vida (uma autobiografia sociológica). O investigador procura experiências significativas na vida do entrevistado e o que este pensa dessas experiências.
2. A segunda tem a ver com o conhecimento de acontecimentos e atividades que não são diretamente observáveis. Pede-se que se faça a sua descrição e o modo como foi interiorizado.
3. O terceiro tipo tem como objetivo recolher descrições duma categoria de situações ou de pessoas. O que se pretende é estudar um número elevado de pessoas num tempo breve, comparativamente com a duração de uma recolha fundamentalmente baseada numa observação participante.

De acordo com esta taxonomia, as nossas entrevistas, nos estudos convocados, enquadram-se, principalmente, no segundo tipo. Ainda assim, utilizou-se, inicialmente, a entrevista exploratória como uma forma de ajudar a constituir a problemática de investigação, pois poderiam surgir determinados aspetos pertinentes para o estudo que não foram, à partida, contemplados. Desta forma, articulou-se, de uma forma mais completa e eficaz, as leituras com a prática de investigação. Tratou-se de uma entrevista não estruturada, nem programada de início. As categorias de análise não foram

estabelecidas *a priori* e foram emergindo durante o trabalho de campo. Com efeito, o objetivo principal era, justamente, construir algumas categorias para as entrevistas que vieram a ser realizadas mais tarde, com mais profundidade, as entrevistas etnográficas individuais (EEI), no sentido em que já éramos capazes de questionar a partir do próprio ponto de vista dos sujeitos entrevistados.

Segundo Bogdan e Taylor (1975), há uma grande proximidade entre a observação participante e a entrevista etnográfica individual. A diferença principal está ligada à situação em que a investigação se posiciona: a observação participante desenrola-se em situações ditas naturais; por outro lado, as EEI são instituídas em situações combinadas em função do objetivo da investigação, embora partam do mundo social observado (LAPASSADE, 1991). Contudo, ambas as técnicas se enquadram na metodologia etnográfica como paradigma global.

Auscultou-se das necessidades sentidas pelos intervenientes de algumas escolas do território educativo, no tocante à mediação escolar, problemas de integração social, questões relativas à diversidade cultural na sala de aulas e na escola, questões de indisciplina, dificuldades de aprendizagem, comunicação escola-família-comunidade etc. O carácter flexível “deste tipo de abordagem, permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspetiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas” (BOGDAN e BIKLEN, 1994. p.17).

Neste sentido, usámos as entrevistas etnográficas (cf. SPRADLEY, 1979) que permitem não só recolher informação, saber mais sobre os outros como, simultaneamente, fazer também formação, na medida em que é o outro, o professor ou qualquer outro sujeito estudado, que se autoforma uma vez que acede reflexivamente a dimensões não racionalizadas anteriormente. Estas entrevistas, não estruturadas, em profundidade e usando as categorias e interesses do outro, permitem ao entrevistado dar sentido ao que nunca tinha sido dito, pensado, explicitado, estruturado (WOODS, 1990 e 1999) e contribuir, também, para a abertura da referida “black box” ou “caixa negra do sistema”, a escola que se pretende conhecer por dentro (WOODS, 1987).

Assim, a entrevista aberta e etnográfica, porque as questões colocadas pelo entrevistador partem do mundo do entrevistado (CARIA, 2003) e, concretamente, do âmbito das próprias respostas surgidas em ambiente de conversa (BURGUESS, 1997; VIEIRA, 2003), põe a tónica na interação, permitindo desocultar e aceder a interpretações e a uma auto-hermenêutica (CASAL, 1996; JOSSO, 2002). Neste senti-

do,

a entrevista é considerada como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS, 1993: 195-196) [que] «proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária». Nessa visão está contemplado apenas o aspecto supostamente neutro, como aponta Minayo, de coleta de dados e a posição passiva do entrevistado, considerado como um mero informante. [...] [mas] “a investigação nas ciências humanas trata de um “sujeito interativo, motivado e intencional. A investigação sobre esse sujeito não pode ignorar essas características gerais. [...] Os próprios instrumentos de investigação adquirem um sentido interativo (SZYMANSKI, 2004, p. 10-11).

A reflexividade é ampliada sempre que duas pessoas se encontram a falar sobre um tema e se questionam mutuamente. Neste sentido, uma entrevista aprofundada, essencialmente de carácter etnográfico, é sempre uma forma de, além de buscar informação e conhecimento para uma investigação em curso, produzir, ao mesmo tempo, autoconhecimento, uma autoformação, na medida em que se completa o conhecimento das partes envolvidas e se aumenta a reflexividade dos mesmos. Por isso, Heloisa Szymanski, assente em algum trabalho psicológico, designa estas entrevistas, que nós designamos de etnográficas na medida em que o entrevistador, mais do que fazer perguntas do seu próprio ponto de vista, fomenta a continuidade e a reflexão sobre os tópicos invocados pelo entrevistado, por entrevista reflexiva. A “reflexividade tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade” (SZYMANSKI, 2004, p. 15).

As entrevistas que realizámos, a professores, diretores de agrupamento, PSTS e a ex professores, sobre a mediação em contexto escolar, orientadas por um guião flexível foram gravadas em sistema digital e transcritas, integralmente, no mesmo dia, ou no dia seguinte, por forma a ter bem presente as outras dimensões do contexto em que elas ocorreram e diferentes linguagens usadas, como as hesitações, convicções e dúvidas não só manifestadas por pausas mas, também, pela linguagem corporal. Enquanto se fazia a transcrição, foram emergindo algumas categorias de análise, de alguma forma, próximas de algum tópico do guião. Contudo, dada a abertura da entrevista assumida pelo entrevistador e pelo entrevistado como uma conversa aberta que, às vezes demorou duas horas, emergiram, outras categorias, outras dimensões impossíveis de planificar pelo investigador antes do encontro ocorrido. Por isso, como

dissemos, chamamos a muitas destas entrevistas abertas e semi-estruturadas, entrevistas etnográficas, porque a tónica do questionamento procurou ser feita a partir das palavras do entrevistado e não tanto das ideias previstas do guião.

Feitas as transcrições, foram lidas e relidas as entrevistas, sublinhados extratos da mesma, com diferentes cores, relativas às diferentes categorias consideradas, que vieram a ser colocados numa grelha de análise, elaborada de acordo com as propostas de Isabel Guerra (2006), onde se colocaram, também, as interpretações possíveis, relativamente a cada extrato e a cada unidade de análise.

O texto final, que constitui os estudos de caso dos três territórios educativos, não resultou apenas da transcrição dos depoimentos mas, também, das observações realizadas no ato das entrevistas, registadas em caderno de campo, e das interpretações feitas a cada extrato das sinopses.

Feita a primeira descrição, aquilo que Giorgi (1985) chama de trabalho «intradescritivo», procedeu-se a várias leituras do texto, procurando fazer ligações com a teoria orientadora e entre os vários casos e vozes ouvidas. Trata-se, assim, de um texto já mais denso, interpretativo e compreensivo, só possível depois da releitura do primeiro, que procura buscar «o oculto no aparente» como disse Paul Ricoeur (1978) a propósito da interpretação.

A fase da transcrição das entrevistas é um momento muito angustiante neste processo de investigação. Algumas transcrições chegaram a demorar 10 horas, com auxílio do software “F4” que permitia avançar e/ou recuar, milimetricamente, em cada momento da gravação, sendo que, no final, se nos colocava, quase sempre, a pergunta: O que é que eu vou fazer com isto? A pouco a pouco, e depois de algumas leituras sobre a transcrição e análise de entrevistas etnográficas (ATKINSON, 1997; BEAUD e WEBER, 2007; GUERRA, 2006; SPRADLEY, 1979; VIEIRA, 2003), num misto de trabalho teórico e prático, fomos conseguindo, cada vez mais, tirar proveito da transcrição, para, simultaneamente, ir fazendo alguma categorização e análise. Como refere Beaud e Weber (2007, p. 153),

a escrita, a anotação e a transcrição que transformam a pesquisa, as entrevistas e as impressões em documentos; que os tornam objetivos; que permitem o distanciamento, o recuo, a colocação às claras; a leitura crítica, por sua vez, vai recolocar estes documentos em seus contextos; vai referenciar e desvendar as alusões, os mal-entendidos, as contradições e as referências cruzadas; a classificação que organiza elementos tirados de documentos díspares e faz aparecerem relações invisíveis aos pesquisados, exteriores à inter-acção. [...] Inicialmente, a escrita, já praticada em seu diário de campo, irá transformar entrevistas em textos.

Fomos aprendendo que uma boa entrevista etnográfica é também uma entrevista bem transcrita. Daí o nosso cuidado nessa tarefa e o tempo investido nas mesmas. “Suas entrevistas serão tanto mais ricas e interpretáveis quanto sua transcrição for precisa e fiel: respeitando os silêncios, destacando as hesitações e subterfúgios, marcando as inflexões da voz, assinale as diferenças de tom, anote os gestos e mímicas que acompanharam a palavra, etc.” (BEAUD e WEBER, 2007, p. 159).

Guerra (2006, p. 62-63) refere que a análise de conteúdo “não constitui [...] um procedimento neutro, decorrendo o seu acionamento e a sua forma de tratamento do material de enquadramento paradigmático de referência [...], dos objetivos e do estatuto da pesquisa, bem como do posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador”.

Em alguns casos foi feita apenas uma entrevista; noutros, houve necessidade de fazer uma segunda, uma vez que a primeira ficou pela apresentação interpessoal e pela criação de empatia e confiança entre os interlocutores e pouco se aprofundou em relação às práticas e convicções do entrevistado sobre o papel da escola na mediação sociopedagógica. Em alguns casos o tratamento teve a forma do “tu”, pelo facto de investigador ter alguma proximidade com os entrevistados, por já terem sido colegas em alguns contextos anteriores.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo, SP: Papyrus, 2000.
- ATKINSON, R. *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.
- BEAUD, S.; WEBER, F. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Rio de Janeiro, RJ: Petrópolis, 2007.
- BELL, J. *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva, 1993.
- BOAVIDA, J.; AMADO, J. *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOGDAN, R.; TAYLOR, S. *Introduction to qualitative research methods*. New York, NY: Wiley, 1975.

- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, P. *Esboço para uma auto-análise*. Lisboa: Edições 70, 2005.
- BURGESS, R. *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta, 1997.
- CARIA, T. (Org.). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 2003.
- CASAL, A. Y. *Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica*. Lisboa: Cosmos, 1996.
- COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ERIKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In WIT-TROCK, M. (Org.) *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: México, 1989. p. 195-301.
- GEERTZ, C. *A interpretação de culturas*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1989.
- GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.
- GEERTZ, C. *O saber local*. novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GIORGI, A. (Ed.) *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1985.
- GOETZ, J.; LE COMPTE, M. *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press, 1984.
- GUBA, E.G. *The paradigm dialog*. London: Sage publications, 1990.
- GUERRA, I. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril: Principia, 2006.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Etnografia, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.
- JUNKER, B. *Field work: an introduction to the social sciences*. Chicago, Ill: University of Chicago Press, 1960.
- LACEY, C. Problems of sociological fieldwork: a review of the methodology of high-town grammar. in SHIPMAN, M. (Ed.) *The organization and impact of social research*. Londres: Routledge e Kegan Paul, 1976. p. 63-88.

- LAPASSADE, G. *L'ethno-sociologie*. Paris: Méridiens Kliksieck, 1991.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda., 1986.
- NICOLESCU, B. *O Manifesto da transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin, 2000.
- NISBET, J. D. e ENTWISTLE, N. J. *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Oikos-Tau, 1980.
- PERES, A. N. *Educação Intercultural – Utopia ou Realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias na escola*. Porto: Profedições, 1999.
- RIBEIRO, J. S. *Métodos e técnicas de investigação em Antropologia*. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.
- RICOEUR, P. *O conflito das interpretações*. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1978.
- RICOEUR, P. *Teoria da Interpretação*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. G. (Orgs.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo, SP: Cortez, 2007.
- SPRADLEY, J. *The ethnographic interview*. New York, .NY: Prentice Hall, 1979.
- SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R. e BRANDINI, R. C. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.
- VIEIRA, A. *Educação Social e Mediação Sociocultural*, Porto: Profedições, 2016.
- VIEIRA, A.; VIEIRA, R. Mediações socioculturais em territórios educativos. In: VIEIRA, R.; MARQUES, J.; SILVA, P.; VIEIRA, A. e MARGARIDO, C. (Orgs.). *Conceções e Práticas de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, Porto: Edições Afrontamento, 2017. p. 29-55.
- VIEIRA, A. e VIEIRA, R. *Pedagogia social, mediação intercultural e (trans)formações*, Porto: Profedições, 2016.
- VIEIRA, R. *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher, 1992.
- VIEIRA, R. Histórias de vida e etnografia na análise das representações e práticas dos professores. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, v. 38, p. 81-94, 1998.
- VIEIRA, R. Life Stories, Cultural Métissage and Personal Identities. *SAGE Open*, v. 4,

n. 1, Jan 2014. <https://doi.org/10.1177/2158244013517241>

VIEIRA, R. Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos, in CARIA, T. (Org.). *Metodologias etnográficas em ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 2003. p. 77-96.

WEBER, M. *Sobre a teoria das ciências sociais*. Lisboa: Presença, 1977.

WOLF, R. L.. *Strategies for conducting naturalistic evaluation in socio-educational settings: the naturalistic interview*. USA, Western Michigan University, 1979.

WOODS, P. *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora, 1999.

WOODS, P. *La escuela por dentro*. Barcelona: Ed. Paidós, 1987.

WOODS, P. *L'Ethnographie de l'École*. Paris: Armand Colin, 1990.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Submetido em: 20-12-2017

Aceito em: 02-03-2018