

Sarmiento, Manuel Jacinto (2011) "O Estudo de Caso Etnográfico em Educação" In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição)

O Estudo de Caso Etnográfico em Educação'

Manuel Jacinto Sarmiento

sarmiento@iec.uminho.pt

(Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga. Portugal)

O estudo de caso. O desenvolvimento dos estudos organizacionais em geral, e dos estudos organizacionais da escola em particular, está de tal modo ligado ao "estudo de caso", como recurso metodológico de grande adopção, que se pode mesmo falar de um *formato metodológico* (Wolcott, 1992: 36) predominante. Ainda que na escolha de investigações do tipo "estudo de caso" participem diferentes abordagens e correntes teóricas e que, ademais, as diferentes práticas investigativas concretas envolvam paradigmas epistemológicos e perspectivas metodológicas bem distintas, a verdade é que tal formato apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais.

O estudo de caso pode definir-se como "*o exame de um fenómeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social*" (Merriam, 1988:9); ou então, como "*uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes.*" (Yin,

1994:13). Qualquer uma destas definições considera que o que especifica o estudo de caso é a natureza singular do objecto de incidência da investigação, e não o seu modo operativo (Stake, 1998). Aquilo que o diferencia de outros desenhos ou formatos metodológicos é o facto de se situar numa **unidade** - ou “*sistema integrado*” (Stake, 1995:2) - que se visa conhecer na sua globalidade: pessoa, acontecimento ou organização. Assim, Miles e Huberman (1994:26) propõem a seguinte tipologia de estudos de caso: *estudos de definição espacial*, que incidem em indivíduos, papéis sociais, pequenos grupos, organizações, comunidades ou “contextos” ou em nações; e *estudos de definição temporal*, que incidem em episódios ou situações, acontecimentos ou períodos limitados de tempo.

Na investigação educacional, as unidades que originam os estudos de caso são, normalmente, as organizações escolares ou um ou vários(as) alunos(as) ou um ou vários(as) professores(as). Neste último caso, porém, os estudos de caso tendem a confundir-se com os estudos biográficos, as histórias de vida ou, no caso da educação especial, dos estudos de caso clínicos. Centrar-nos-emos nos estudos de caso das organizações escolares, no âmbito do que a Sociologia da Educação tem vindo a designar pelo “estudo da escola” (cf. Canário, 1995).

A procura de uma compreensão holística do modo de funcionamento de uma ou de várias organizações concretas explica, em boa parte, a alargada adopção deste formato metodológico nos estudos organizacionais em geral e na investigação das organizações educacionais em particular. O estudo de caso, enquanto tal, ele não implica nenhuma orientação particular (Wolcott, 1992; Stake, 1998). O estudo holístico de uma organização concreta pode ser feita a partir de um perspectiva funcionalista ou de uma abordagem interpretativa ou crítica, fundamentar-se em métodos predominantemente quantitativos ou basear-se exclusivamente em métodos qualitativos, adoptar uma estratégia investigativa dedutiva ou indutiva. Ainda que a sua génese e divulgação se encontre ancorada nos estudos qualitativos e etnográficos da escola antropológica de Chicago, dos anos 20 e 30, (cf., e.g., Merriam, 1988, Goetz e LeCompte, 1988) o “estudo de caso” foi apropriado diferenciadamente, revelando-se pregnante às diversas inspirações teóricas e metodológicas. Não obstante, a “marca de origem” revela-se frequentemente nos estudos

¹ Este texto corresponde a uma versão revista, parcialmente modificada e actualizada, do capítulo metodológico da tese de doutoramento do autor, apresentada e defendida em 1997 na Universidade do Minho, Braga, Portugal, e publicada em 2000 (cf. Sarmiento, 2000^a).

de caso de inspiração etnográfica. Estes, incidindo nos aspectos simbólicos e culturais da acção social, procuram usualmente introduzir na investigação a “*realidade tridimensional*” que resulta do relato do vivido (Nisbet e Watt, 1984:76), visando a apropriação dos aspectos existenciais que se revelam fundamentais na interpretação do modo de funcionamento das organizações e outros contextos singulares de acção.

Os “estudos de caso” de escolas são, portanto, um formato metodológico que deve a sua divulgação, antes de mais, ao facto de perspectivarem holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interacções e processos de acção, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam. Não é por isso estranho que as principais orientações teóricas que nos estudos organizacionais da escola se preocuparam em investigar as dimensões humanas do funcionamento organizacional e que realçaram os aspectos informais e os conteúdos afectivos, motivacionais ou relacionais da acção organizacional tenham sido originados em estudos de caso.

Assim, algumas das mais interessantes investigações da escola como organização são estudos de caso, sobretudo os realizados em Inglaterra, sob inspiração das perspectivas interpretativas introduzidas, no início dos anos 60, pela Nova Sociologia da Educação, e nos Estados Unidos da América, na continuidade da tradição inaugurada pela Escola de Chicago (cf. as revisões de Wilcox, 1982; Henriot-Van Zanten, 1987; Sirota, 1988; Wolcott, 1992; Coulon, 1993; Bogdan e Biklen, 1994; Robinson, 1994 e a colectânea editada por Goulding *et al.*, 1984). Algumas investigações relativamente recentes da escola primária assentam no estudo de caso, como, por exemplo, as de Berlak e Berlak (1981) sobre dilemas de ensino, a de Andrew Pollard (1985), sobre a construção social do mundo da escola primária, a de Jennifer Nias e colaboradores (1989 e 1992) sobre as culturas de colaboração, a de Peter Woods (1993a), sobre os acontecimentos críticos geradores de comunidades de aprendizagem e o estudo de caso centrado num director de escola primária, realizado por Southworth (1995).

Um dos mais estimulantes estudos educacionais de base etnográfica foi realizado por Paul Willis, entre 1972 e 1975, e é um estudo de caso das culturas juvenis dos rapazes da classe popular da escola masculina de Hammertown (Willis, 1977/1991).

Quase todas as investigações referidas são bem ilustrativas de como os estudos organizacionais da escola, não dominados por modelos estatístico-experimentais, têm vindo a encontrar no estudo de caso condições de realização investigativa que favorecem o desenvolvimento de diferenciadas vias teóricas e metodológicas. Poderá falar-se numa **corrente** oriunda de várias proveniências mas que encontra neste leito comum as condições propícias do seu percurso, ainda que tenha fluxos diversos a juzante. Não se trata, bem entendido, de “*algo parecido a uma indústria em expansão com o estudo de casos*”, como assinalam Cohen e Manion (1990:164), a propósito da profusão do método, bem visível, de resto, na literatura de gestão empresarial. Trata-se, pelo contrário, da realização pluriparadigmática de investigações organizacionais (da escola ou não) que encontram *no estudo concreto dos contextos singulares de acção* as condições para a formulação de perspectivas, teorias e conclusões de implicação teórico-prática de múltiplos valor e sentido. A opção pelo estudo de caso numa estratégia investigativa não significa, portanto, a escolha de um paradigma de investigação; no entanto, a adopção de um paradigma investigativo pode **propôr** o estudo de caso - em particular o estudo de caso etnográfico - como formato apropriado à interpretação da acção no contexto organizacional da escola. A questão determinante nessa opção é, por isso, a do posicionamento teórico e epistemológico.

Dimensões Paradigmáticas da Investigação. A realização da investigação científica realiza-se inexoravelmente no quadro dos paradigmas, mesmo se em posição de ruptura transparadigmática ou pluriparadigmática. Com efeito, os paradigmas são constituídos por “*realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante certo tempo, proporcionam modelos de problemas e soluções a uma comunidade científica.*” (Kuhn, 1962/1977)². Não sendo a investigação científica a resultante do solipsismo de um investigador isolado do mundo - a lógica da produção científica é a da produção discursiva a partir do (ou contra o) discurso científico pré-estabelecido -, os efeitos dos paradigmas

² Sabemos como a teoria de Kuhn é problemática, designadamente em dois dos seus aspectos centrais: a consideração das Ciências Sociais como pré-paradigmáticas e a conceptualização da construção social dos paradigmas no círculo fechado das comunidades científicas, com consequente ocultação - ou pelo menos subestimação - das condições **sociais** da produção científica e das bases **ideológicas** dos paradigmas. No entanto, tal como Boaventura de Sousa Santos, consideramos aqui a noção de paradigma como “*um ponto de*

fazem-se sentir na apresentação das bases discursivas sobre as quais se formulam as perguntas que desencadeiam as investigações e nas consequências que daí decorrem nas selecções dos objectos de estudo, na construção das estratégias e *designs*, na escolha das técnicas e métodos de recolha de informação e, finalmente, no seu inventário, tratamento e apresentação sob a forma de resultados de investigação.

A investigação científica realiza-se sempre no interior de um diálogo (convergente ou divergente) com a produção do respectivo campo. Sinais disso mesmo são as referências teóricas que se convocam, as citações que se inscrevem no texto, as selecções e as exclusões de autores, de obras e de palavras-chave que caracterizam todo o texto científico. As condições do diálogo são possibilitadas pela linguagem comum dos paradigmas (ou, no caso das cada vez mais convocadas perspectivas pluriparadigmáticas, no quadro da conversão entre linguagens dos paradigmas): eles enunciam os códigos nos quais se constróem as perguntas e se propõem as respostas da investigação.

Os paradigmas têm, antes de tudo o mais, um **fundamento epistemológico**: baseiam-se em concepções relativamente estabilizadas sobre o sujeito, o objecto e as relações entre sujeito e objecto do conhecimento. No entanto, posto que essas bases epistemológicas não são totalmente deduzíveis da produção científica, eles constituem construções sociais, que resultam da apropriação das condições de produção de saber socialmente disponíveis, reflectem formas diferenciadas de posse do poder-saber e têm um fundamento ideológico, que a sociologia do conhecimento procura desvelar e esclarecer (cf. Santos, 1989).

Em estudos sociais e organizacionais, podemos referenciar os três paradigmas seguintes: paradigma positivista, paradigma interpretativo e paradigma crítico.

O **paradigma positivista** pressupõe uma distinção radical entre o sujeito e o objecto de conhecimento. O sujeito visa revelar as características próprias do objecto, utilizando, para isso, procedimentos metodológicos predominantemente do tipo estatístico-experimental, e conduzindo estratégias de investigação de orientação hipotético-dedutiva. O quadro epistemo-metodológico inspirador da investigação conduzida sob este paradigma

partida” para uma reflexão epistemológica que nele se não esgota (cf., para a crítica a Kuhn, Santos, 1989: 150 e s.).

é o das ciências experimentais. Na medida em que o que se procura é estabelecer regularidades ou leis de aplicação universal, o positivismo baseia-se fundamentalmente em métodos quantitativos e prescreve uma orientação normativa da ciência. O sujeito de conhecimento pretende ser elidido dos resultados da investigação, através de uma concepção objectivista da ciência, procurada através do recurso às condições e dispositivos de fiabilidade, validade e generabilidade. Algumas das características do positivismo têm originado a sua designação por outros qualificativos, tais como paradigma “*normativo*” (Coulon, 1993), paradigma “*estatístico-experimental*” (Cohen y Manion, 1990) ou “*paradigma tradicional*” (Merriam, 1988). Apesar de prescrever a adopção de metodologias predominantemente quantitativas, os pressupostos epistemológicos do positivismo estão presentes em algumas correntes investigativas qualitativas e etnográficas (cf. Roman e Apple, 1990; Quantz, 1992; Jordan e Yeomans, 1995), apesar das origens anti-positivistas da etnografia serem claras. A rejeição crítica do paradigma positivista é hoje predominante na teoria social, dadas as suas bases epistemológicas e teóricas (cf. Giddens e Turner, 1987). Não obstante, o positivismo tem uma profunda influência na investigação educacional, designadamente nos estudos organizacionais da escola (cf. Anderson, 1990).

O **paradigma interpretativo**, construído na crítica feita ao positivismo pelas correntes sociológicas - tais como o interaccionismo simbólico, a fenomenologia ou a etnometodologia - que convergem no “*estudo subjectivo da experiência humana*” (Cohen e Manion, 1990:68), postula a interdependência do sujeito e do objecto de conhecimento em ciências sociais. Assim, o conhecimento científico dos factos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível através de uma interacção entre o investigador e os actores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da acção e das representações da acção social. Dado que a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos actores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações.

Do mesmo modo, não é possível compreender essas interpretações sem se estabelecer uma relação de natureza intersubjectiva com os actores. Este trabalho relacional é a condição da interpretação científica. Ora, toda a interacção é já uma forma de acção. Assim, o acto de conhecer, ainda que seja autónomo, não é independente da acção social.

Há, deste modo, uma interdependência entre conhecer e agir que é homóloga da interdependência de sujeito e objecto de conhecimento. Deste modo, as estratégias de investigação optarão preferencialmente por metodologias qualitativas e participativas, designadamente a observação participante, as entrevistas em profundidade e a investigação-acção. Por outro lado, a complexidade dos fenómenos sociais invalida a possibilidade da formulação de leis gerais, bem como de normas para a acção de aplicação genérica, pelo que o paradigma interpretativo rejeita a universalidade da lei científica e pressupõe uma ciência não-normativa. O paradigma interpretativo é também designado por paradigma hermenêutico, fenomenológico, qualitativo ou (impropriamente) “*naturalista*”³.

Finalmente, o **paradigma crítico** procura articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da acção social. Convergindo com a crítica interpretativa às falácias do positivismo e adoptando, do mesmo modo, metodologias predominantemente qualitativas, os autores que se colocam numa perspectiva crítica demarcam-se frequentemente das teorizações produzidas pelas correntes e autores que se filiam no paradigma interpretativo, considerando que alguns dos resultados empíricos são gerados num vazio social (cf. Lazega, 1992) e na ocultação das relações assimétricas de poder em que se realiza a prática social (e.g. Quantz e O’Connor, 1988; Anderson, 1989; Roman e Apple, 1990; Quantz, 1992; Jordan e Yeomans, 1995). Para fazer face a isso, procuram enquadrar ideologicamente as investigações de campo, desocultando as raízes dos fenómenos observados e relatados na estrutura social, referindo “*a base material como o aspecto central*” das suas investigações (Quantz, 1992:482). Com forte inspiração teórica na teoria marxista, na teoria crítica de Frankfurt, na teoria de resistência ou no feminismo crítico, os investigadores críticos assinalam a centralidade do poder nas relações sociais, sugerindo na investigação dos fenómenos simbólicos e culturais que “*a cultura é uma forma de luta política acerca do significado dado às acções das pessoas situadas dentro de relações assimétricas de poder ilimitadas.*” (id: 483). As investigações realizadas dentro desta perspectiva tendem a ser consideradas como momentos praxeológicos, dimensões empíricas de um projecto político emancipatório.

³ A formulação de paradigma “*naturalista*” (cf., e.g., Merriam, 1988) parece pressupor uma ciência puramente indutiva, assente num empirismo radical e numa concepção ingénua de apreensão do conhecimento, que não deixa de ser positivista de raiz.

Se “*rejeitar um paradigma sem o substituir por outro paradigma é rejeitar a própria ciência*” (Kuhn, 1962/1977:131), a verdade é que a investigação social e educacional que se funda na rejeição do positivismo tem sido caracterizada por uma orientação frequentemente pluralista, do ponto de vista teórico, e pela adopção de um certo cruzamento interparadigmático, do ponto de vista epistemológico. Certo ecletismo teórico e epistemológico é, porventura, o resultado de investigações empíricas e de construções conceptuais menos vigiadas. No entanto, o pluralismo teórico e metodológico, no quadro de investigações rigorosamente estruturadas e **reflexivamente** controladas, não apenas é suposto pelas dimensões proteiformes, fragmentárias e polémicas do trabalho sociológico (Smelser, 1994:20) ou pelo valor heurístico que se reconhece à análise multimétodo (Van Meter, 1994) como, sobretudo, é devedor da própria contemporaneidade do campo sociológico, a qual não pode senão ser assumida no quadro de um pluralismo intelectual, mesmo se de “*frágil integração*” (Touraine, 1994:169). Que esse pluralismo seja disponibilizado pelo facto de haver mais ligação entre diferentes perspectivas do que aquilo que é normalmente reconhecido (Giddens e Turner, 1987:3) não dispensa a rigorosa distinção entre uma **perspectiva cruzada**, teórica e epistemologicamente, de um lado, e a miscegenização sem critério de planos de análise, conceitos e orientações metodológicas, do outro. Sobretudo, não nos dispensa da adopção de um **posicionamento** ante os paradigmas, mesmo que o compromisso não garanta a fidelidade epistemológica, nem a coerência implique a ortodoxia canónica. Mas qualquer posicionamento impõe a regra da sua auto-vigilância e supõe o rigor do método. Isto é válido, sobretudo, quando se utiliza uma combinação de métodos qualitativos e quantitativos. A exclusão liminar destes últimos é responsável pela incompreensão dos efeitos educacionais em larga escala. (Apple, 1996: 127). A subordinação do quantitativo ao qualitativo pode constituir uma estratégia adequada para compreender a acção concreta e os seus constrangimentos estruturais (sobre a relação entre métodos qualitativos e quantitativos, ver, ainda, Eisner e Peskin, 1990 e Denzin e Lincoln, 1998).

Interpretar a acção e a sua simbolização pelos actores sociais no contexto organizacional da escola, sem descurar as suas dimensões políticas, pode bem ser a síntese de uma perspectiva que se revê no quadro do paradigma interpretativo, com abertura ao paradigma crítico. A ênfase está colocada nas dimensões hermenêuticas, sem que se ignore que toda a interpretação global é também a análise das condições de poder em que ocorre a

acção, nem se iluda a própria dimensão política do acto interpretativo: a investigação dos contextos de acção visa precisamente **dar sentido**, e todo o sentido é um **acto de ordenação** do mundo. Se as tarefas principais da análise sociológica são, como refere Giddens (1976:162), não apenas as de garantir “*a explicação hermenêutica e a mediação de formas divergentes de vida, dentro das metalinguagens descritivas das ciências sociais*”, mas também as de promover a “*explicação da produção e reprodução da sociedade*”, compreender-se-á como todo o esforço analítico das dinâmicas da acção organizada nas escolas deve a si próprio esta ligação entre interpretação das formas de vida e desocultação das estruturas de poder: um **interpretativismo crítico** é o que se desenha neste escopo.

Um interpretativismo crítico introduz no trabalho investigativo uma série de pressupostos epistemológicos. O **primeiro pressuposto epistemológico** postula que não pode haver uma ciência das dinâmicas da acção em contexto escolar que não seja uma ciência das singularidades, das diferenças, das infinitas variações dentro de um campo de possibilidades, da emergência do inesperado, do fluido e do ambíguo. Isto vale por dizer que a análise organizacional da acção educativa é uma ciência que renuncia à lei universal, distancia-se da preocupação exclusiva com as regularidades e recusa uma orientação normativa, em nome da procura dos factores geradores do idiossincrático, do específico, das manifestações plurais da realização da acção educativa. **Ciência ideográfica** esta, que se não reconhece nas orientações nomotéticas. O estudo interpretativo das escolas deriva, portanto, e antes de mais, da compreensão da singularidade de cada uma delas, mesmo se elas se integram num campo institucional. Com efeito, só faz sentido estudar os “*sistemas de acção concreta*” desde que se lhes reconheça autonomia relativa (Friedberg, 1993:241). Mas, bem entendido, isso não significa - antes pelo contrário - excluir desse estudo os constrangimentos operados pelos contextos e ambientes externos, bem como pela macro-estrutura social, na realização ou negação das possibilidades da acção. Uma ciência ideográfica ocupa-se tanto da estrutura estruturada, quanto da estrutura estruturante.

Uma implicação deste primeiro pressuposto é a recusa tanto da explicação causal quanto da definição de critérios universais de verdade. As dimensões autonómicas de acção e os processos simbolizadores impedem a afirmação de leis exógenas às condições da ocorrência de uma e padrões de julgamento do sentido de outras. Uma perspectiva assim é,

por definição, anti-determinista e relativista. O esforço hermenêutico deriva, por consequência, para outros factores explicativos e outros critérios de juízo analítico. Redes, fluxos, implicações mútuas, constrangimentos, representações sociais, sentidos plurais: estas são metáforas e conceitos que se tendem a enraizar substitutivamente nesta deriva interpretativa, em lugar da “causa” ou da “verdade”. Isso mesmo é muito sugestivamente afirmado por Peter Woods quando considera que o pensamento causal deve ser substituído por outros conceitos. Afirma o autor:

“A ênfase interaccionista em processo, fluxo, voluntarismo, inconsistências, contradições, dilemas e estratégias torna difícil pensar em termos de ‘causa’ ou de ‘verdade’. Em vez disso, são as conexões, influências e tendências que parecem representar mais adequadamente a natureza do mundo social do que teorias pesadas (‘hard-line’) que lidam com factos imutáveis e procuram estabelecer verdades últimas.” (Woods, 1992:390)

O pressuposto epistemológico da singularidade, em síntese, deriva tanto do conceptualização teórica e sociológica do princípio da dualidade da estrutura (Giddens, 1984) e da autonomia relativa dos contextos da acção, quanto da perspectiva do conhecimento que rejeita as leis explicativas de validade universal e faz depender delas a ocorrência dos factos sociais e as dinâmicas organizacionais, segundo a lógica da causa e efeito. Em alternativa, define-se um orientação não causalista e não determinista, que potencia a inclusão da ambiguidade, das redes de fluxos e da indeterminação na realização daqueles factos. A polarização múltipla dos factores da acção coloca **os actores** no centro do esforço analítico.

O **segundo pressuposto epistemológico** do interpretativismo crítico ocupa-se, precisamente, das dimensões intersubjectivas da acção. O centro do esforço interpretativo dirige-se para os sistemas de interpretações gerados na (e geradores da) acção pelos actores sociais. Penetrar no interior desses sistemas, constitui mesmo o objectivo da maior parte das investigações qualitativas (Poisson, 1983). No entanto, se conviermos, com Elbaz, que *“a linguagem que temos tido para falar do ensino não tem sido apenas inadequada, mas sistematicamente enviesada contra a expressão da voz dos professores.”* (1991:11), somos forçados a reconhecer que o trabalho investigativo em contexto educacional não apenas não tem sido muito eficaz como, porventura, se realiza na ignorância (ou na distorção) das formas discursivas dos actores que mais impressivamente conduzem a acção nas escolas. Talvez por isso mesmo se tem vindo, ultimamente, a insistir na convocação da “voz” dos

professores(as) nos estudos sobre a escola (e.g. Schratz, 1993 e Sarmiento, 1994), ou, ainda mais insistentemente, sobre as perspectivas das crianças enquanto alunos na construção da acção social que ocorre em contexto escolar (e.g. Montandon, 1997; Sirota, 1993; Sarmiento, 2000b). Preside a esta insistência um duplo sentido: por um lado, há nele o reconhecimento da indispensabilidade da restituição das dimensões interpretativas e discursivas da acção; mas, há nele, também, uma dimensão política e axiológica. O esforço de **ouvir** é eminentemente interactivo, e se nesse **ouvir o outro** estão as condições de uma “*ciência mais humana*” (Woods, 1992:395), é nesse acto de ouvir quem fala sobre o seu próprio fazer, na alteridade radical do seu dizer, que se reconhece a presença de uma diferença que se comunica intersubjectivamente, e, por essa via, ganha densidade e significado a “*democraticidade do olhar sociológico*” (Conde, 1993:202).

Mas é também no esforço interpretativo do discurso de outro que se exprime a “*dupla hermenêutica*” (Giddens, 1976 e 1984) inerente ao saber sociológico.

Sobre este conceito, precisa o autor:

“A propriedade do termo ‘dupla hermenêutica’ deriva do duplo processo de translação ou interpretação que está envolvido. As descrições sociológicas têm a tarefa de esclarecer as pautas de significação dentro das quais os actores orientam a sua conduta. Mas essas descrições são categorias interpretativas que também exigem um esforço de translação dentro e fora das pautas de significação das teorias sociológicas.” (Giddens, 1984:284).

Este processo de dupla translação - entre as interpretações dos actores e as interpretações do investigador sociológico e entre essas interpretações e as conceptualizações que guiam o olhar - introduz na investigação sociológica uma inevitável dimensão cultural, antropológica e etnográfica (id; ib.). No entanto, ao contrário de uma forte corrente nos estudos etnográficos que preconizam uma orientação puramente indutiva (cf.: Strauss e Corbin, 1990, Merriam, 1988:53 e Bogdan e Biklen, 1994:50), a natureza da “dupla hermenêutica” impede definitivamente qualquer ilusão indutivista (cf. Almeida e Pinto, 1987: 62 e s). O estudo da acção em contexto organizacional é sempre um **estudo interpretativo de uma acção interpretada** pelos actores. Não se descortina, deste modo, qualquer possibilidade de realizar a investigação da acção fora de pautas interpretativas - as dos investigadores e as dos actores - mesmo se elas a si mesmas se questionam no confronto com o real. Preferimos, por isso, referir o processo investigativo etnográfico por

“*generativo-indutivo*” (Goetz e LeCompte, 1988:180), termo que denota o sentido propositivo das pautas de interpretação, simultaneamente projectadas e geradas no confronto com as interpretações realizadas pelos actores nos seus contextos de acção.

A investigação educacional das organizações escolares realiza-se em contextos saturados de sentido, os quais em boa parte derivam dos discursos pedagógicos, que, por definição, são **discursos projectivos da acção pedagógica**. A interpretação das dinâmicas da acção no contexto escolar, a menos que realizem o duplo esforço de translação inerente à dupla hermenêutica, tenderão a ser simples réplicas do discurso pedagógico reinterpretado pelos actores - “*comptes rendues de comptes rendues*”, diria Bourdieu (1987:148). Neste espaço residual e precário que existe entre a fronteira dessas simples réplicas e a outra fronteira das meras projecções dedutivistas do discurso sociológico “normal”, neste espaço onde cabe a possibilidade de um diálogo atento aos **reflexos da voz do outro na sua própria voz**, neste espaço, finalmente, **dialógico**, se situa a possibilidade de um interpretativismo crítico da acção escolar.

O **terceiro pressuposto epistemológico** é o da natureza eminentemente linguística da investigação interpretativa da acção. Este pressuposto decorre imediatamente do anterior: a interpretação faz-se no quadro de interacções comunicativas, as quais utilizam a linguagem verbal como material primeiro de realização. Isto não significa uma menor atenção a gestos, objectos, comportamentos não verbais, indícios físicos e materiais dos contextos de acção. Pelo contrário, esses são elementos determinantes na compreensão do funcionamento e dinâmica das organizações, nomeadamente das escolas. Mas a escuta da significação atribuída pelos actores sociais a esses índices, quando verbalizada, mesmo se essa verbalização constitui um racionalização *a posteriori*, é uma componente indissociável do diálogo interpretativo. Muitas dessas verbalizações são difusas, incompletas ou mesmo distorçoras do significado realmente atribuído às acções. Porém, a aceitação do carácter incompleto do conhecimento - e mesmo o explícito reconhecimento da “*natureza distorçora do conhecimento*” - constitui um dos adquiridos da investigação organizacional contemporânea (Morgan, 1993:282). Questão é que esse conhecimento a si próprio se apresente na consciência da distância que vai entre a realidade e a linguagem, como condição da sua própria prova.

Aliás, a investigação organizacional desde há muito que sabe que é no recurso a uma linguagem inescapavelmente pobre ante a realidade, mas insubstituível, que pode produzir os resultados do que pesquisa. Daí que se tenha vindo a enfatizar o recurso a metáforas e imagens na construção dos significados da realidade quotidiana (cf. Morgan, 1993:283 e s., e ainda, Morgan, 1980 e 1986; Maffessoli, 1996:196-211). Aliás, como afirma Karl Weick, as metáforas não são propriamente “*frases divertidas para deslumbrar uma audiência*” (1989:529). Bem pelo contrário, são um dos poucos recursos linguísticos disponíveis para devolver a densidade própria das situações complexas: “*o facto de que a construção de uma teoria faça uso pleno de representações metafóricas é uma força, não é uma fraqueza*” (id.;ib.). Esta atenção à linguagem investe a investigação organizacional dos contextos de acção das dimensões próprias do que Coulon chama de “*etnografia semiológica*” ou de “*sociologia semiológica prática*” (1993:55).

Tais dimensões, no quadro de um interpretativismo crítico, não podem deixar de ser associadas à consciência de que o poder da linguagem envolve também a linguagem do poder. Aliás, reside aqui, na consideração e relevância da questão do poder, e do poder na linguagem, a principal diferença entre os paradigmas interpretativo e crítico (Cf. Apple, 1996: 130).

As relações entre os sistemas simbólicos - de que a linguagem é o principal constituinte - e a dominação social têm sido luminosamente estudadas e desocultadas na obra de Pierre Bourdieu. Numa das suas sínteses, afirma o sociólogo francês:

“Contra todas as formas do erro “interacionista”, o qual consiste em reduzir as relações de força a relações de comunicação, não basta notar que as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que, como o dom ou o potlatch, podem permitir acumular poder simbólico. É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’.” (Bourdieu, 1989:11)

Esta conceptualização das formas de comunicação não apenas como entidades investidas de poder, mas como *formas expressivas do poder*, tem certamente implicações fundamentais no posicionamento metodológico que o investigador adopta enquanto ser

que comunica (recebe e transmite) interpretações de realidades que são simbólica e politicamente construídas. A principal consequência é a da assunção, para si próprio, do papel de investigador como sujeito participante de um jogo social politicamente investido.

O ganho dessa consciência exprime-se, no trabalho de investigação, no **princípio da reflexividade**⁴. Este é o **quarto pressuposto epistemológico** do interpretativismo crítico. Em todas as investigações que se fazem sob o paradigma interpretativo, o investigador é o primeiro instrumento da colecta e análise da informação (Merriam, 1988:19; Goetz e LeCompte: 1988:120; Bogdan e Biklen, 1994:47; Costa,1987). A reflexividade metodológica é, então, o próprio sinónimo de método (Bourdieu, 1993:904), dado que esse princípio é a principal barreira que pode impedir a transposição não vigiada dos enviesamentos e preconceitos ideológicos do investigador sobre a sua observação e as suas interpretações.

Aliás, a reflexividade metodológica é o *quid* distintivo de um paradigma interpretativo, relativamente ao positivismo e ao empirismo. A este propósito, afirmam Hammersley e Atkinson:

“Nem o positivismo nem o naturalismo fornecem uma adequada orientação (framework) para a investigação social. Ambos negligenciam a reflexividade, o facto de que somos parte do mundo social que estudamos, e que não há nenhum escape para a nossa pertença ao conhecimento do senso-comum e ao senso-comum da investigação. Toda a investigação social é fundada na capacidade humana para a observação participante. Nós agimos no mundo social e somos capazes de reflectir sobre nós próprios e as nossas acções como objectos nesse mundo. Pela inclusão do nosso próprio papel no focus da investigação e explorando sistematicamente a nossa participação no mundo sob estudo como investigadores, podemos desenvolver e testar a teoria sem cair nos fúteis apelos do empirismo, ou de outras variedades do positivismo ou naturalismo.” (Hammersley e Atkinson, 1983:25)⁵.

⁴ O princípio de reflexividade a que nos referimos aqui tem uma dimensão epistemo-metodológica e não deve ser confundido com o conceito mais abrangente de reflexividade social de inspiração giddensiana.

O conceito que aqui usamos tem um âmbito mais restrito. Trata-se de um princípio metodológico. Uma definição clara deste princípio é proposta por Boaventura de Sousa Santos:

“A ciência torna-se reflexiva sempre que a relação ‘normal’ sujeito-objecto é suspensa e, em seu lugar, o sujeito epistémico analisa a relação consigo próprio, enquanto sujeito empírico, com os instrumentos científicos de que se serve, com a comunidade científica em que se integra e, em última instância, com a sociedade nacional de que é membro.” (Santos, 1989:87).

Para evitar confusões, sempre que estivermos a referir-nos a este princípio metodológico, designá-lo-emos por **reflexividade metodológica**.

⁵ Cf., ainda, Atkinson e Hammersley, 1998

Esta auto-observação na realização do trabalho investigativo, na qual o investigador não é visto como sendo meramente instrumental perante os “objectos” do conhecimento, mas é um “*tópico para investigação*” (Giddens, 1976:161), exige uma série de dispositivos analíticos que incidem num conjunto de relações entre os diferentes agentes e suportes da investigação: os constructos do investigador, os constructos dos actores sociais, os elementos materiais canalizados como dados de investigação, a ideologia do investigador e as condições estruturais em que se realiza a investigação (Anderson, 1989:254-5).

O conceito de reflexividade metodológica tem, ademais, o interesse de lembrar que todo o trabalho investigativo é uma **construção** com implicação do investigador (Atkinson, 1990:7). Não se trata de uma transposição imediata e linear da realidade: sobre esta foram feitos cortes, selecções, nela há pontos de luz particularmente pregnantes para a atenção do investigador e há também pontos de cegueira. A reflexividade metodológica é então esse momento em que se interroga o sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-outro, coexistente no investigador.

Isto não significa, no entanto, que a reflexividade metodológica seja um mero esforço de auto-análise, um **exame de consciência investigativa** gerado no espontaneismo de uma vontade formada no desejo da verdade. Há certamente aqui uma **ética**, mas é sobretudo das dimensões epistemológicas que a reflexividade metodológica trata. A reflexividade metodológica não pode ser senão ela própria submetida a um esforço metodológico de auto-delimitação que a esclareça e fundamente as condições da sua própria eficácia. Uma “*reflexividade reflexa*”, dirá Bourdieu (1993:904). Reflexividade que assenta no quadro conceptual em que se gera todo o trabalho e que reconhece as condições ideológicas de que se parte para que, com base na consciência dessas bases, vigie todas as interpretações do investigador-intérprete, para, finalmente, a elas regressar, para vislumbrar o horizonte desejado: as concepções de onde partiu refeitas ou confirmadas e o campo do seu próprio saber reconstruído, podendo assim ser reactualizadas as condições da sua *praxis* investigativa e social.

A *etnografia da escola*. Se, no quadro do paradigma interpretativo, as investigações qualitativas se caracterizam pela descrição e análise intensiva e holística de uma dada realidade social singular, de um acontecimento ou de uma sequência de factos, o estudo etnográfico acrescenta uma outra dimensão: a da natureza sócio-cultural da investigação (Merriam, 1988; Atkinson e Hammersley, 1998). Com efeito, um estudo etnográfico é acima de tudo um estudo cultural (Wolcott, 1992:42). Como tal, uma investigação que assume o formato do estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenómenos simbólicos e culturais das dinâmicas de acção no contexto organizacional da escola é um **estudo de caso etnográfico**.

Ao fazer-se esta qualificação, supõe-se a possibilidade de estudos de caso não etnográficos. Na verdade, como já dissemos, um estudo de caso pode ser não qualitativo nem interpretativo. Pode também haver estudos de caso históricos, ou estritamente psicológicos ou sociológicos (Merriam, 1988:27). Os estudos de caso podem ser ainda estritamente organizacionais ou ainda políticos. A etnografia impõe, deste modo, uma **orientação** do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (ou, dado que a cultura não existe no vazio social, talvez seja mais apropriado dizer vertente sócio-cultural) das dinâmicas da acção que ocorrem nos contextos escolares.

Não é, portanto, uma questão de método o que distingue a etnografia de outros tipos investigativos, mas a perspectiva, enfoque ou orientação. Assim sendo, um estudo de caso etnográfico **impõe** a adopção de um desenho investigativo e **sugere** o emprego de métodos convergentes com tal orientação. Podemos - de acordo com Linda Smith (1982) - sintetizar os seguintes elementos metodológicos decorrentes da orientação etnográfica:

1º) Permanência prolongada do investigador na organização, comunidade ou outro contexto estudado, de forma a que o investigador possa pessoalmente recolher as suas informações, através da observação participante e da entrevista aos membros que lá residem, trabalham ou actuam.

2º) O interesse por todos os traços e pormenores que fazem o quotidiano, tanto quanto pelos acontecimentos importantes que ocorrem nos contextos investigados;

3º) O interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes dos actores sociais, tanto quanto para as interpretações que fazem desses comportamentos, e para os processos e conteúdos de simbolização do real;

4º) O esforço por produzir um relato bem enraizado nos aspectos significativos da vida dos contextos estudados, de tal modo que ele “*recree de forma vivida os fenómenos estudados*” (Goetz e LeCompte, 1988:195).

5º) O esforço por ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido, de tal modo que o processo hermenêutico resulte da construção dialógica e continuamente compreensiva das interpretações e acções dos membros dos contextos estudados, com concomitante afastamento de processos do tipo validação-invalidação de hipóteses, próprias das orientações dedutivistas (Wolcott,1990). As operações analíticas convocadas neste empreendimento são a comparação e contrastação de dados, a sua agregação e a ordenação em sequências compreensivas (Goetz e LeCompte, 1988:196).

6º) Uma apresentação final que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceptualização teórica.

Estes elementos metodológicos - que teremos oportunidade de desenvolver a seguir, na referência à sua aplicação - fazem todo o seu sentido na perspectiva epistemológica que atrás enunciamos: a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre.

A este propósito, escreve sugestivamente Michel Maffessoli na sua obra sobre a sociologia do quotidiano:

“Que há a dizer senão que a par da univocidade da razão, o sociólogo terá de estar atento à polissemia do gesto, àquilo que o teórico informático chama de ‘as informações moles’ da vivência? Ora a vida quotidiana apresenta sempre várias possibilidades, pois não é jamais unívoca. Aliás, o que constitui uma dificuldade suplementar para a sociologia compreensiva é o seguinte: como exprimir as correntes quentes da existência em termos

que, qualquer que seja a preocupação com a matriz, permanecem frios? Para dizer a monumentalidade das grandes formas económicas e sociais, o esquematismo ou a grelha da leitura pré-estabelecida podem muito bem funcionar. Não se passa o mesmo com os pequenos nada, essas brechas minúsculas, essas criações em estilo menor que constituem a vida de todos os dias. Tais como os fios que entretecem nós para confeccionar um tecido, formam o essencial da trama societal e, contudo, são difíceis de apreender e analisar. Mas é sabido que as revoluções políticas são anunciadas, preparadas e feitas por acontecimentos na aparência anódinos; a fortiori, eles desempenham um papel maior nestas manifestações de sociabilidade que são a solidariedade de base, a teatralização ou a organicidade das paixões, dos gestos e dos discursos.” (Maffesoli ,s/d:46-7)

O **método** é, deste modo, não o garante da apreensão dos factos da vida nas grelhas com que o investigador os pretende ler e interpretar, mas o **roteiro** que reconduz à certeza da possibilidade de um caminho nessa busca, no meio da incerteza e da ambiguidade. Por maioria de razão, os pressupostos metodológicos da etnografia abrem o caminho de descoberta das possibilidades e realizações da vida nas escolas.

Mas não apenas de descoberta. A orientação etnográfica tem vindo a ser progressivamente associada à criação de formas aplicadas de investigação-acção. Em contexto educacional, o domínio da formação de professores tem sido uma das áreas de maior incidência da **aplicação na acção** de investigações etnográficas, sendo exemplos disso o “*método dos casos*” (Poisson, 1995), ou até os “*diários*” dos professores em formação. Mas, de uma forma geral, a investigação etnográfica das escolas pode constituir-se no dispositivo da mudança das práticas, nomeadamente porque, ao incidir sobre as representações e interpretações da acção pedagógica e organizacional, favorece a apropriação pelos(as) professores(as) e pelos outros membros da organização escolar dos sentidos da acção, permitindo a promoção de formas de intervenção mais reflexivas e críticas. Avaliando as etnografias como um instrumento de grande utilidade no apoio ao pensamento reflexivo dos(as) professores(as), pela desocultação do seu saber tácito e dos fundamentos implícitos das rotinas, Torres Santomé considera que “*as etnografias não devem ficar-se exclusivamente na sua dimensão descritiva, mas, como modalidade de investigação educativa que são, devem coadjuvar também a sugerir alternativas, teóricas e práticas, que conlevem a uma melhor intervenção pedagógica.*” (1988:17)

Não se trata, bem entendido, do regresso a uma concepção normativa e prescritiva da ciência com as suas “leis universais” e “princípios de aplicação geral”, mas, pelo contrário, da criação de novas possibilidades de acção nos contextos únicos e diversos onde ocorrem as práticas educativas, através do desvelamento interpretativo dos constrangimentos e factores de dominação que aí existem, bem como da reinvenção e descoberta das áreas de autonomia e possibilidades estratégicas de acção. Este **sentido implicado** da investigação etnográfica é ampliado quando ela é realizada pelos próprios actores sociais, ou numa perspectiva de investigação colaborativa. No entanto, toda a investigação, mesmo se realizada num contexto académico, ganha ao curar de não esquecer que “*a linguagem da crítica deve sempre conter a linguagem da possibilidade e a linguagem da possibilidade deve sempre conter a linguagem da crítica*” (Quantz *et al.*, 1991:107). É nesse cruzamento entre um saber crítico dos domínios simbólicos e culturais em que se realiza e perspectiva a acção organizacional das escolas e a enunciação de novas interpretações fundantes de novas práticas que se corporiza a dimensão praxeológica de toda a investigação, e, afinal, se revela o sentido **ético** do saber etnográfico.

O design da investigação. A pesquisa no terreno em etnografia confronta-se desde o seu início com duas constatações primordiais: uma, a de que o que há a fazer consiste essencialmente em “*experienciar, inquirir e examinar*” (Wolcott, 1992:19); outra, a de que para fazer isso o principal instrumento de investigação é o próprio investigador, na sua disponibilidade para, precisamente, observar, escutar e sentir o que o rodeia, interrogar e recolher as opiniões dos que agem no terreno e examinar os documentos e os artefactos produzidos pela e na acção. O *design* da investigação decorre da aparente trivialidade dessa dupla constatação. No entanto, ela tem importantes implicações quanto ao **tempo** e ao **modo** em que se estrutura.

O **tempo** deve ser suficientemente amplo para permitir o estudo em profundidade, através de múltiplos contactos diferidos ao longo do processo de planeamento, realização e avaliação das acções organizacionais e educacionais realizadas. Nas escolas, a calendarização e mensuração do tempo cronológico não é necessariamente uma medida de organização da pesquisa. Com efeito, as escolas possuem um **tempo institucional**, com

variadas implicações na sua vida quotidiana: o ano lectivo (não coincidente com o ano civil) tem relativamente estabilizado os corpos docente e discente das escolas - o qual, com maior ou menor amplitude, muda de ano para ano -, equivale a uma unidade temporal de planeamento das actividades e, por efeito da avaliação final dos alunos, consoma também uma unidade de graduação escolar.

A investigação etnográfica não pode deixar de considerar, dentro do tempo institucional, variações que são simultaneamente marcas de distinção e demarcação de tempos parcelares: início e final dos períodos lectivos, dias de reuniões, festas, actividades de projecto. No entanto, a observação dos contextos de acção educativa em dias sem programação fora da rotina escolar é também indispensável para impedir o enviesamento derivado da focalização exclusiva nos acontecimentos “especiais”, gerador frequente da dramatização dos factos narrados nos relatos etnográficos (Miles e Huberman, 1994:264). O tempo da investigação deve, em síntese, ser compatível com os seus pressupostos teóricos e conceptuais, adequado à temporalidade institucional dos contextos escolares e favorável à realização de um estudo em profundidade das lógicas de acção nas escolas.

O **modo** de investigação relaciona-se com os métodos utilizados para a recolha, análise e tratamento da informação. Esses métodos, em correspondência com as três tarefas centrais da investigação etnográfica, acima enunciadas, são a **observação participante** das práticas quotidianas nas escolas, as **entrevistas** aos alunos, aos(as) professores(as) e outros membros das comunidades educativas, e a **análise de conteúdo** do conjunto de documentos produzidos pela escola.

O cruzamento da informação recolhida a partir da observação, das entrevistas e dos documentos permite realizar a **triangulação**. A “*força dos triângulos*” (Woods, 1987a: 122) que aqui está presente operacionaliza-se no acto metodológico que visa esclarecer um determinado facto, acontecimento ou interpretação, a partir de três (ou mais) fontes, três tipos de dados ou três métodos diferentes. A triangulação é geralmente considerada como o meio mais poderoso de realização da “confirmação” da informação (cf. Nisbet e Watt, 1984:74). Esta torna-se especialmente importante no estudo de caso (id,ib.:85; Cohen e Manion, 1990:341; Colas Bravo, 1992:14), dado que só assim se impede que a unilateralidade de uma observação, ou de um depoimento ou ainda de um documento, se possa sobrepôr à realidade, em todo o seu conjunto e complexidade. O cruzamento de

informação permite, deste modo, explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge. Mas não apenas. A triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir, em suma, a exceção que “*é sempre mais interessante de estudar do que a regra em si mesma*” (Bressoux, 1994:111). Em síntese, a triangulação dos métodos de recolha de informação, bem como a multiplicação das fontes, obedece ao duplo requisito da **abrangência** dos processos de pesquisa e da **confirmação** de informação⁶.

Mas há ainda um elemento adicional que justifica a triangulação e que decorre do próprio estatuto do investigador etnográfico. Ainda que siga uma orientação estratégica colaborativa na sua investigação, dificilmente o investigador etnográfico escapa à condição de “*monopólio vertical*” (Miles e Huberman, 1994:262): é ele, afinal, quem define o problema, selecciona o caso, define o *design*, colige a informação, analisa-a e sintetiza-a, interpreta a informação recolhida e redige o relatório final. A triangulação é, nestas condições, o procedimento metodológico apropriado - a par da reflexividade metodológica, que, recordamos, é um princípio epistemológico - para o investigador abdicar do efeito de **totalização distorçora** a que os monopólios geralmente impelem, tendo de fazer prova, pelo cruzamento triangulado das fontes, tipo de dados e métodos, de que as suas interpretações têm uma base empírica de sustentação.

⁶ Alguns autores, concordando com a centralidade da triangulação, propõem outros métodos adicionais para garantir a validade interna da investigação qualitativa. Por exemplo, Merriam (1988: 169-70) propõe as seguintes seis “*estratégias*”: 1- triangulação; 2- confirmação da informação dos membros do contexto investigado; 3- observação de longo-curso; 4- exame dos dados pelos pares-investigadores; 5- realização de processos colaborativos de investigação; 6- auto-revelação dos viés do investigador (reflexividade).

Por seu lado, Miles e Huberman (1994: 263 e s.), propõem as seguintes treze “*táticas*” para testagem e confirmação dos dados: 1- confirmar a representatividade da informação; 2- confirmar os efeitos do investigador no terreno; 3- triangulação (das fontes, dos métodos, dos investigadores, da teoria e do tipo de dados); 4- pesar as conclusões; 5- confirmar o significado das excepções; 6- usar casos extremos; 7- perseguir as surpresas; 8- olhar para a prova negativa; 9- realizar testes de hipóteses (testes do tipo “se...então...”); 10- excluir relações espúrias; 11- replicar uma descoberta ou conclusão; 12- confirmar uma conclusão com explicações rivais; 13- receber *feed-back* dos informantes.

Estas “*estratégias*” e “*táticas*” são, na nossa opinião, de valor desigual: algumas incidem efectivamente no processo de recolha da informação e têm severas implicações no *design* de investigação, enquanto outras são dispositivos de análise mais ou menos subjectivos; umas aplicam-se efectivamente a investigações do tipo estudo de caso etnográfico, enquanto outras são transferidas directamente de métodos estatístico-experimentais; algumas são compatíveis com um investigador, enquanto outras implicam a presença de equipas de investigação.

Questão diferente, mas também da máxima importância, é a que se joga no *design* de investigação a propósito da gestão dos dilemas e da recusa das falácias da investigação etnográfica.

Segundo Peter Woods, no trabalho etnográfico tem lugar uma cena adicional da luta omnipresente - a que chamaríamos ontológica - entre o Eu e Mim, o princípio da realidade e o princípio do prazer, a necessidade e a liberdade. A cena desenrola-se tendo por enredo os seguintes dilemas: envolvimento do investigador no contexto investigado *versus* distância crítica; criatividade na interpretação *versus* rigor da avaliação; assunção aberta da investigação *versus* encobrimento por motivos estratégicos ou éticos (Woods, 1992: 375-381).

Estes dilemas possivelmente não se podem evitar. Todavia, ao contrário de contradições insanáveis, os dois termos em que são formulados melhor seriam se interpretados como pólos de um *continuum* no interior do qual se realizam as investigações. Com efeito, o envolvimento efectivo - pessoal, intelectual e emotivo - com as problemáticas e situações estudadas na investigação, se afasta a ilusão da distância, não obnubila necessariamente o sentido crítico: este é mesmo uma das componentes necessária àquele envolvimento. Do mesmo modo, não há antagonismo entre a criatividade e o rigor: no trabalho etnográfico, o rigor é indissociavelmente criativo, porque - como teremos ocasião de desenvolver mais adiante, quando nos referirmos ao **texto etnográfico** - a etnografia é uma expressão da “*imaginação sociológica*” (Wright-Mills, 1982), conceito a que P. Willis acrescenta mesmo o de “*imaginação etnográfica*” (Willis, 2000). Finalmente, a assunção de uma orientação estratégica colaborativa exprime a gestão possível de uma abertura máxima, com a reserva da enunciação pública dos nomes.

Uma postura de equilíbrio no *continuum* é, do mesmo modo, uma das principais condições para se evitarem as falácias e enviesamentos usuais em investigações etnográficas. São de três tipos esses erros: 1º, a “*falácia holística*”, que se caracteriza pela sobrestimação da congruência e padronização dos acontecimentos e pela subestimação dos aspectos ambíguos, aleatórios e inconsequentes na acção social; 2º, o “*viés das elites*”, que consiste na sobrevalorização dos informantes mais bem posicionados, mais articulados no seu discurso ou mais bem-informados; 3º, o “*ser nativo*”, que decorre da excessiva integração nas perspectivas e interpretações dos actores, com consequente perda da

capacidade de distanciamento (Miles e Huberman, 1994:263). Se o primeiro erro depende da maior ou menor atenção ao aleatório e ao disperso no momento da análise, sendo relativamente indiferente ao *design* investigativo, já os outros dependem deste. O viés das elites pode ser evitado não apenas pela escolha alargada dos entrevistados, mas também (para além da triangulação) pela técnica de entrevista, no sentido de impedir que a capacidade discursiva se sobreponha à informação autêntica, que por vezes se colhe no silêncio ou na meia-voz do que se diz. Finalmente, o ser nativo prende-se com os dilemas atrás referidos. Tal como afirmamos, a distância não é o pólo antagónico do envolvimento; do mesmo modo, ser **alienígena** não é o preço da recusa de se ser nativo. Na verdade, é-se sempre um pouco nativo dos contextos que se estuda, porque a investigação etnográfica é sempre uma forma de pertença. A atitude crítica e reflexiva, adoptada como estratégia investigativa, parece, portanto, ser uma boa medida de gestão dessa presença.

Finalmente, um *design* de investigação não pode deixar de considerar a impossibilidade - e a indesejabilidade - das posturas assépticas e pretensamente inocentes do investigador no seu terreno de pesquisa. A contaminação ideológica é inerente ao processo investigativo; melhor por isso é tomá-la em consideração e compreendê-la. Algo se perde, de facto, quando se tem a consciência da impossibilidade da limpidez imaculada com que o positivismo pensou mirificamente a investigação científica. Porém, na visibilidade da “contaminação” dos procedimentos investigativos pelas orientações teóricas e ideológicas (Torres Santomé, 1988:15; Goetz e LeCompte, 1988:64 e s.), uma mais valia se obtém: a da consciência da natureza *construída* do conhecimento, que é inerente à sua própria fragilidade. Mas essa consciência é, socraticamente, a condição mesma da verdade.

A observação participante. Assim como o investigador está presente no tipo de informação que recolhe e nas conclusões da investigação, não há modo de realizar a observação dos contextos de acção que não seja, num certo sentido, sempre participante (Woods, 1987a: 55). Não obstante, é gradativo o nível dessa participação, podendo variar a integração do investigador no terreno, assumindo-se apenas como mero observador com um mínimo de interferência, até se propor colocar no terreno de auto-observação como sujeito de acção. A este propósito, pode falar-se num *continuum*, que vai do completo “*insider*” até ao completo “*outsider*” (Jorgensen, 1989:56). Do mesmo modo, Sahran Merriam refere quatro

possibilidades de observação participante: 1ª só participante; 2ª, participante como observador; 3ª observador como participante; 4ª só observador (1988:92-93).

Estando reservado o pólo da completa exclusão do investigador do campo de observação para as situações experimentais do tipo das salas de falso espelho, ou da observação exclusivamente através de câmaras vídeo (cf. Goetz e LeCompte, 1988:153 e Cohen e Manion, 1990:166) - e mesmo nestes casos as condições da acção observada não são puramente “naturais”, sendo sempre afectadas pela situação de observação - isso coloca o investigador perante a contínua necessidade de aferir o seu grau de envolvimento no terreno.

Esta “*actividade esquizofrénica*” (Merriam, 1988:94) que impõe que se esteja dentro, estando fora do campo de observação, é, desde logo, condicionada pela consciência de que a compreensão dos “mundos de vida” dos actores sociais nos seus contextos é tanto maior quanto mais fundo se penetrar nas suas práticas e se partilhar das suas interpretações; ao mesmo tempo, o distanciamento crítico exige que se escape às redes de significação com que nesses mundos de vida se “naturalizam” as relações e acontecimentos.

Acresce que essa entrada do investigador nos contextos de acção introduz neles novas relações sociais (Costa, 1987:135). As relações de comunicação vão-se estreitando à medida que a permanência no terreno aumenta, sendo o investigador progressivamente tomado em conta enquanto elemento que se posiciona no terreno, podendo ser objecto de estratégias cooptativas em circunstâncias ou situações de conflito, ou ser solicitada a sua intervenção como “especialista” - que, precisamente por o ser, é que tem o “direito de investigar” - ou, ainda, a ser referido como um factor a considerar na planificação educativa ou, ao invés, a ser considerado indesejável por interferir em relações que se quis porventura preservar na sua domesticidade e interditas a “estranhos”.

Chegados aqui, importa recordar que a presença nas escolas de um investigador externo introduz um cenário de complexificação das relações sociais no seu interior. A interpretação, por parte das professoras e outros actores educativos, das tarefas inerentes à observação como uma espécie de avaliação das práticas é, à partida, uma possibilidade dificilmente contornável. E, no entanto, nada é mais indesejável: não apenas as condições colaborativas da investigação são continuamente afectadas, como quer as acções

organizacionais e pedagógicas, quer as respostas às entrevistas, podem assumir como referente não a sua própria lógica e dinâmica mas a perspectiva do que se espera que o investigador ache correcto ou desejável. Além de tudo o mais, uma situação assim estabelece-se uma diferenciação de poder, que não apenas poderá tornar a investigação num espaço opressivo para o actores educativos, como constitui a negação de uma perspectiva teórica de investigação que coloca o investigador sempre na posição do **aprendente** - e não do detentor do poder-saber - e de uma ética que assume a equidade como valor não transaccionável na pesquisa de terreno.

A ultrapassagem desta situação é devedora de dois factores: o **tempo**, como condição de habituação mútua a uma presença desejavelmente não interferente e muito menos avaliativa e a **efectiva implicação na acção**, no sentido de uma “*familiarização*” que não recusando o “*distanciamento*” (Costa, 1987:147-8) possa afirmar o investigador como “mais um de nós”, só que com uma tarefa própria. As tarefas práticas desta implicação na acção podem ser as mais diversas. Monitorar grupos de alunos no seu primeiro contacto com o computador, ensaiar uma curta representação teatral numa actividade sobre prática da língua, escrever um artigo para a publicação da escola, ajudar a montar uma exposição, accionar a aparelhagem sonora para uma actividade de projecto, intervir pessoalmente junto da Câmara Municipal para garantir alguns apoios, ajudar a tirar fotocópias ou colaborar nas filmagens de uma actividade - eis alguns exemplos de uma participação que nos pode fazer gostosamente redescobrir a alegria de nos sentirmos “mais um” e, sobretudo, de confirmar o acto de observação não como um “*voyeurismo*” aviltante, mas como a oportunidade de ajudar modestamente a construir, ao mesmo tempo que a interpretar, os mundos de vida de alunos(as) e professores(as) nas escolas.

As entrevistas. Do mesmo modo, as entrevistas de investigação podem constituir ou um espaço opressivo para os entrevistados ou um momento de “*comunicação não violenta*” (Bourdieu, 1993:903). Considerando que no quadro da investigação etnográfica só faz sentido uma comunicação afável, Peter Woods prefere mesmo evitar a conotação formalista de “entrevista”, considerando que a expressão “*conversação*” sugere melhor a natureza da relação etnográfica onde se realiza esse “*processo livre, aberto, democrático, bidireccional e informal, onde os indivíduos se podem manifestar tal como são, sem se*

sentir presas a papéis determinadas” (Woods, 1987a: 82). O autor considera que as entrevistas são uma componente integrante da observação participante. Não obstante, o acto - sempre indisfarçavelmente formal de alguém falar de si e da sua acção nas entrevistas - reactualiza (e, dado que a relação é de indivíduo para indivíduo, até potencia) a incidência das questões do poder a que acima aludimos, nas relações entre o investigador e os actores.

Desde logo, porque o que se encontra em causa numa entrevista é a verbalização de opiniões e interpretações. Ora, a desigualdade no acesso aos instrumentos de produção verbal, que se exprimem nas diferenças ante o “*interesse expressivo*” e a “*propensão para falar*” (cf. Almeida e Pinto, 1987:77) torna a entrevista um momento que pode ser extraordinariamente penoso para os respondentes. Acresce a isso, que o desejo de ser bem interpretado pode levar ao receio de não explicar adequadamente o seu ponto de vista, com o medo de comprometer a identidade individual ou grupal. A entrevista, deste modo, pode assemelhar-se a um embaraçante e perigoso exame. Por outro lado, a assunção de uma acção dramática e teatral por parte dos actores sociais é, nestas circunstâncias, particularmente favorecida, seja pelo silenciamento do que pode ser “perigoso”, seja pela narrativização idealizada ou ficcional da realidade.

Evitar estas armadilhas é uma questão metodológica central. O processo de familiarização gerado após um convívio prolongado e intenso pode tornar as entrevistas nesses momentos onde falar do que nos cerca é descobrir a cumplicidade na apreensão do real. Um momento assim, só se torna possível se a “conversa” fluir numa relação amistosa, não dominada pelo cálculo, a frieza racionalizadora ou a distância. Deste modo, a resposta é menos calculada e fica convocado o “*elemento humano, necessário na entrevista para a sua validade*” (Kitwood, cit. in Cohen e Manion, 1990:391). A realização de entrevistas deve permitir a máxima espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio. As entrevistas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e vive. Uma “*escuta activa e metódica*” assim desenhada, é, segundo Bourdieu, uma forma de “*exercício espiritual*” (1993:913) onde se convoca a “*felicidade da expressão*” (id:915). Elementos adicionais deste modo das entrevistas que convergem na procura de respostas espontâneas e “autênticas” são a garantia da protecção dos respondentes através

de pseudónimos e a atribuição que lhes é feita da “palavra final” sobre o que disseram, através da devolução do relatório final para *feed-back*, aspectos estes que, entre outros, são considerados centrais no trabalho da entrevista investigativa (cf. Taylor e Bogdan, 1984: 87-88).

Questão que levanta particulares cuidados é a das entrevistas às crianças. Neste caso, acrescem, a todos os outros, os obstáculos e limitações levantados por as crianças poderem considerar as perguntas muito difíceis, de raramente responderem a perguntas proposicionais (Goetz e LeCompte, 1988:152), de poderem considerar a entrevista como mais um trabalho escolar, de estruturarem as suas respostas de forma exclusivamente narrativa - contando histórias e relatando episódios - ou de se basearem em estereótipos. Se a estas dificuldades adicionarmos a quase ausência de investigações sobre o que as crianças pensam quando andam na escola, apesar do esmagador volume de investigações sobre a escola (LeCompte e Preissle, 1992:819) - com a consequente inexistência de uma experiência acumulada capaz de evitar as dificuldades- compreender-se-á melhor a natureza da empresa de entrevistar crianças. E, no entanto, nos contactos directos quotidianos podemos muitas vezes surpreender os gestos e as palavras que significam o mundo de vida das crianças. Parece-nos que, junto das crianças, as entrevistas mais formalizadas não têm sentido, devendo, em seu lugar, ser realizado com mais atenção todo o processo de recolha de informação que decorre da observação e da análise de documentos “reais”, isto é de textos produzidos com uma finalidade pragmática, bem como as “conversas amáveis”, por onde perpassa uma voz autónoma e livre, tão difícil de captar na forma estruturada da entrevista formal.

A análise de documentos. A produção de documentos nas escolas é uma componente essencial do quotidiano. O investigador etnográfico possui aí um manancial de informação porventura menos acessível noutros contextos organizacionais.

Os documentos podem ser **textos projectivos da acção** - planos de aulas, de actividades, projectos de escola, planificações, regulamentos, etc.; **produtos da acção** - relatórios, actas, memorandos e outros documentos que são escritos no decurso das actividades e adquirem aí uma forma definitiva; e, **documentos performativos**, isto é, textos que constituem em si mesmos a acção porque têm o fim em si mesmos - jornais escolares, notícias do jornal de parede, redacções, diários, etc.

O interesse de todos esses documentos, sendo sempre considerável, é desigual. Dado que os documentos do primeiro tipo - textos projectivos - constituem orientações prévias à acção, é legítimo esperar-se deles um conjunto articulado de intenções formalmente assumidas, aos diferentes níveis a que se situam. Não é lícito interpretá-los como elementos reveladores das práticas efectivamente realizadas, dado que eles de alguma forma lhe são anteriores; no entanto, têm um considerável interesse no estudo das lógicas de acção, porque, de algum modo, são a expressão “oficial” das lógicas dominantes. Há que, todavia, considerar as suas múltiplas relações com o plano da acção, o qual pode confirmar, contradizer ou “reinterpretar” as intenções formalizadas.

Os documentos que são produtos da acção, sobretudo os relatórios e actas, constituem uma elaboração feita *a posteriori* da acção realizada. O seu interesse é exactamente o do levantamento dos processos racionalizadores operados - e, como no caso das actas, institucionalmente consagrados como válidos - sobre a acção, quando consumada. Nesse sentido, e porque neles se consagra sempre uma interpretação, eles são documentos avaliativos da acção organizacional. Não é, por isso, deduzível da sua leitura uma imagem transparente da realidade, sendo, inversamente, a transparente imagem das interpretações consagradas. Como tal, o seu interesse é considerável, sobretudo quando triangulados com outros dados, para aferir do processo de construção e consagração formal das interpretações.

O terceiro tipo de documentos - textos performativos - são particularmente interessantes porque neles se consagra em simultâneo a acção e a interpretação da acção: eles são a imagem do que de si próprios se quis. Este tipo de documentos é especialmente útil para aceder a concepções e representações sociais das crianças.

Um problema específico prende-se com a análise de fotografias. No decurso da investigação pode ocorrer com frequência a oportunidade de visualizar milhares de fotografias, que documentam actividades realizadas nas escolas. Podem também colher-se imagens fotográficas próprias. A sua análise permite, em diferentes momentos da elaboração do texto etnográfico, corrigir pormenores, acrescentar novos elementos e até sugerir novas hipóteses interpretativas para verificação posterior. Com efeito, hoje a imagem é uma forte e prometedora componente de muitas etnografias (cf. Walker, 1993 e Bogdan e Biklen, 1994: 140-144). De facto, as imagens verbais não são porventura um

bom substituto das imagens visuais. É, porém, através delas que se pode dar a *ver* o que de outro modo não se pôde transmitir. Mas é, finalmente, nesse dar a ver, para além de toda a opacidade, que se projecta todo o sentido do texto etnográfico.

A “descrição densa”. “É tempo de nós nos convenceremos de que o trabalho etnográfico é inescapavelmente retórico” (Atkinson e Delamont, 1990:122) - esta asserção, pelo vigor com que afirma aquilo que diz, constitui, em si mesma, uma defesa retórica da retórica etnográfica. Assiste-lhe, no entanto um conjunto de razões e fundamentos. Ao invocar-se a retórica do trabalho etnográfico não se pretende afirmar uma qualquer construção vazia, alimentada da elaboração verbal sem qualquer relação com a realidade social: retórica não significa verbalismo descarnado ou nominalismo especulativo; tão pouco representa um “*radicalismo textual*” (Hammersley, 1995: 85 e s.) sem referente. A natureza retórica da etnografia convoca outras dimensões e outros sentidos: a natureza **textual** da interpretação etnográfica; a **materialidade** simbólica dos constructos significativos com que trabalha a investigação interpretativa dos símbolos e das culturas; a dimensão **construtiva** da produção dos relatos científicos. A este propósito, Clifford Geertz (1973/1989:25-6) refere mesmo os textos interpretativos como sendo “*ficções*”, convocando a esta palavra o sentido etimológico de *figere*: moldar, compor, esculpir. Contra a ilusão positivista do texto científico social como um simples reflexo, passivo e neutral, de uma realidade objectiva e exterior que nele se inscreve pela acção asséptica do cientista, a evocação da retórica da etnografia vem lembrar precisamente que o texto científico social é, antes de mais, isso mesmo - **texto**: o tecido simbólico, a marca inscrita da linguagem com que o autor faz as interpretações das realidades sociais. Neste sentido, não apenas a etnografia, mas, afinal, todas as ciências sociais, são textualizadas e, portanto, retóricas (Atkinson, 1990:10).

Referir a natureza retórica da etnografia no momento de apresentação dos estudos de caso, tem o sentido preciso de lembrar que os relatos não são “retratos fotográficos” das escolas (ou se o são, são-no precisamente no sentido em que se afirma que a fotografia é o produto de um acto de representação intencionalizada do real a que “*o referente adere*”, como diz R. Barthes, 1981: 20) mas textos onde se realiza o esforço interpretativo daquilo que é a realidade frequentemente caótica, complexa, multifacetada das acções e das suas interpretações. A linguagem - já o referimos - é o material pobre que possuímos para devolver ao leitor as formas de uma realidade rica. Linguagem trabalhada segundo o

método - referimos de novo este ponto, enfaticamente - que lhe permite não a objectividade imaculada mas a possibilidade da confirmação intersubjectiva. Em todo o caso, a linguagem é uma personagem central na restituição do real, mesmo se - e sobretudo quando - se apaga, para *deixar ver* as escolas e os actores sociais em acção.

“*Descrição densa*”- é a expressão tornada clássica por Geertz (1973/1989) para dar conta de um texto vocacionado para as dimensões simbólicas da acção social. Um texto assim é, simultaneamente, um produto processado através de um acto de leitura e de escrita: **leitura** do “*manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas, e comentários tendenciosos*” (id.;ib..20) que metaforicamente é a realidade social dos contextos de acção e das suas dimensões interpretativas e simbólicas; **escrita** de um novo manuscrito cujas linhas de sentido se pretende que desvelem as opacidades daquele primeiro manuscrito, sem que, no entanto, se sobreponha às dimensões complexas da leitura a linearidade de uma interpretação uniformizante. É exactamente a recusa dessa linearidade que legitima a “densidade” da descrição, nesse esforço de ordenação do aparente caos inicial. Ora, tal esforço é eminentemente linguístico - que outro meio há para produzir sentido? Aliás, o próprio **acto material da escrita** - o qual, de resto, é omnipresente no trabalho etnográfico, desde as notas de campo que se tomam, ao registo das entrevistas, à codificação e análise de documentos escritos e à redacção do relatório final - constitui em si mesmo um processo de ordenação: a indução analítica e a interpretação quase sempre procede da escrita (Atkinson, 1991:164), não lhe sendo temporalmente anterior, nomeadamente através da redacção de sucessivas versões do relatório, continuamente corrigidos e aperfeiçoados.

A consciência das dimensões linguísticas do trabalho de investigação etnográfica e da problematidade que isso introduz (designadamente por efeito da problematidade inerente à própria linguagem - podem-se, com efeito, fazer “densas” descrições de “realidades” fictícias, ou deixar escapar na “densidade” do texto as linhas mais expressivas de simbolização da acção ou ainda soçobrar na dificuldade de fazer apreender o referente no trabalho do signo) é um elemento inerente à reflexividade metodológica do investigador: “*a etnografia plenamente amadurecida requer uma consciência reflexiva da sua própria escrita*” (Atkinson, 1990:180).

Mas as dimensões textuais da etnografia são também supostas pelo próprio material com que a etnografia trabalha. As simbolizações da acção são em grande parte realizadas através de textos: documentos escritos onde - conforme já referimos - se projecta, relata ou processa a acção e, sobretudo, comunicações orais, palavras por vezes poderosamente performativas, ordens, indicações, pedidos, sugestões, e, em geral, interlocuções onde se apreendem os sentidos dos diferentes mundos de vida. A recolha desse material linguístico é quase sempre realizado num contexto comunicativo, no qual o investigador conversa, pergunta, entrevista, realiza a interacção verbal que lhe permite apreender e interrogar os múltiplos sentidos que se cruzam nas escolas. Deste modo, o investigador etnográfico não “colhe dados”, como por vezes a urgência da frase-feita convida a dizer ou escrever. O investigador produz muitos dos seus materiais - as palavras das entrevistas, por exemplo - na interacção social com os actores do “terreno”: “eles não são ‘dados’ mas ‘criados’” (Rock, cit. in Quantz, 1992:463). De modo semelhante, as situações observadas são textualizadas sobre a forma de notas de campo: mais próprio será então chamar a esses (não) dados “*cenas*” (Zeller cit. in Miles e Huberman, 1994:298) do “teatro” da vida.

Como construir, então, um texto etnográfico? Qual a sua gramática? Que protocolo de leitura deve ele propor aos seus leitores? Como se define a sua estrutura narrativa? Quais são as regras que lhe fixam os sentidos?

Todas estas perguntas sugerem uma forte personalização do texto etnográfico: o “principal instrumento” da investigação não poderia deixar de assinalar a sua presença no momento final do relato. Mas, sobretudo, as perguntas enunciam a indispensabilidade de uma estrutura de construção do sentido.

Poderemos sintetizar, uma vez mais com o apoio de C. Geertz (1973/1989:31), as características do texto etnográfico: 1º é interpretativo; 2º o que interpreta é “*o fluxo do discurso social*”; 3º este discurso deve ser fixado em “*formas pesquisáveis*”.

Estas características, a que o autor adiciona uma quarta - a dimensão microscópica da descrição - enunciam um tipo de texto onde se procede à imbricação metódica dos registos do discurso social com as interpretações que os resgatam e lhes descobrem os sentidos. A centralidade interpretativa do autor está aqui bem definida. Uma crítica proferida a Geertz incide precisamente neste ponto: não será que a centralidade do autor

deixa pouco espaço para o discurso dos actores? A resposta a esta dúvida só pode decorrer da abertura do texto às vozes dos autores, favorecendo o diálogo e a troca de papéis entre investigadores e “investigados”. **Texto dialógico e polifónico**, o texto etnográfico.

Não obstante, a polifonia, tal qual foi teorizada por Mikhail Baktine (1978), é um efeito textual: o surgimento de vozes plurais, porventura descontraídas no interior do texto, decorre da sua inscrição material pelo autor. Não se vê, deste modo, forma de garantir a presença das vozes dos actores sociais no interior das descrições etnográficas, que não seja por efeito da acção interpretativa do investigador. Esta conclusão, que nos reconduz à justeza da proposta de Geertz, não nos dispensa, no momento da escrita, da atenção à dissonância, à pluralidade, às interpretações descontraídas.

A estratégia enunciativa deve, no interior da interpretação, ir ao encontro das linhas plurais de sentido e das *vozes* (eventualmente) dissonantes, através da inclusão de vinhetas que emergem como a “tomada da palavra” dos actores de terreno, mas também através do relato directo, “realista”, dos acontecimentos em processo, os **episódios** significativos ou típicos. Um relato com tais características implica a referência tanto às atitudes quanto aos objectos dos cenários da acção, tanto às palavras que se proferem como aos dispositivos que se adoptam. Só o conjunto desses elementos pode permitir ao leitor a apreensão dos pontos de articulação em contextos organizacionais cuja coerência é pouco evidente. Não são os debates ideológicos que por vezes se travam na escola que, por si só, revelam as lógicas de acção; tão importante quanto o seu registo é o dos dispositivos e dos objectos em que ocorrem ou se exprimem essas lógicas (Derouet, 1995:52). O texto etnográfico deve, deste modo, poder exprimir a “*tolerância para com a ambiguidade*” (Merriam, 1988:37) que a observação dos contextos organizacionais escolares exige.

Questão que se coloca, neste esforço por garantir a presença no texto das múltiplas vozes que se fazem ouvir no terreno da acção, é a da **plausibilidade** do relato, tão importante na etnografia quanto o conteúdo proposicional e as conclusões (Atkinson, 1990:2). Como conciliar a descrição densa de contextos ambíguos com a legibilidade das suas linhas de desenvolvimento?

Como dissemos, a questão da legibilidade depende da perspectiva interpretativa. Deste modo, a questão remete para a sequência da integração textual dos materiais (as

“vozes” e os “episódios”), no sentido de tornar visíveis nexos entre eles, de os situar no seu contexto próprio de sentido, de os tornar portadores de uma ordem discursiva. Opera aqui uma técnica de “*colagem*” (Atkinson, 1992:41-42), que justapõe dados, cuja lógica complexa é deduzível das combinatórias constituídas. Esta é, em síntese, uma questão de **articulação sintagmática** do discurso etnográfico.

À alternativa da sequencialização cronológica - suficientemente forte porventura para nos revelar a ordem do devir dos acontecimentos e acções na escola, mas insuficiente para nos revelar os seus nexos significativos – podemos contrapor preferencialmente uma estrutura “*explanatória*” (Yin, 1994:110) de expansão do texto. Significa isto que a ordem dos episódios que se relatam, ou das vinhetas que se intercalam com os fragmentos extraídos das entrevistas, decorre da articulação lógica da interpretação que se procura fazer e que leva a que uns e outros tomem o seu lugar como se fossem peças de um *puzzle* cuja visão de conjunto apenas no final se torna evidente.

Não se pretende, bem entendido, negar a ambiguidade real das situações através de uma explanação que as apresente numa transparência presumida; pelo contrário, procura-se testemunhar essa ambiguidade, pela desocultação dos seus pontos de opacidade, através de um trabalho textual que a interpreta e *revela* (no sentido fotográfico do termo). Com efeito, a ambiguidade não é, de sua natureza, ausência de sentido, mas multiplicidade conflitiva de sentidos e de lógicas. O que se pretende com a explanação é dar conta dos nós em que se articulam, por vezes conflitualmente, esses sentidos, apresentando as escolas como espaços de estruturação significativa e de luta pela afirmação de lógicas de acção. A construção da explanação realiza-se operatorialmente através da articulação, segundo uma ordem interpretativa, de “dados” iterativos, de forma a desenhar-se uma “*cadeia de evidência*” (Yin, 1994:98; Miles e Huberman, 1994:260) que torne plausível o relato.

Frequentes vezes, devem ser convocados ao texto episódios ou vozes aparentemente contraditórios, para que se possam extrair dessa dissonância possibilidades interpretativas diferenciadas. A diferenciação abre linhas plurais de leitura das situações. Isto significa que a investigação etnográfica, sem deixar de se comprometer com as suas conclusões, propõe-se confrontar com interpretações alternativas. Aqui e ali, essas interpretações alternativas emergem no texto como expressão da diferença de posições dos

actores sociais, dentro das escolas. Referimo-nos, neste caso, à diferenciação de interpretações de primeiro nível, oriundas dos próprios actores.

O registo dessa diferenciação pode ter sido realizado antes ou depois da submissão a verificação pelos(as) professores(as) e outros elementos das comunidades educativas das primeiras versões do relatório de investigação sobre o seu próprio caso. A apresentação do texto às pessoas exprime uma das mais expressivas facetas da dimensão colaborativa do texto etnográfico.

A dimensão colaborativa. A submissão da versão final provisória do relatório de investigação etnográfica ao parecer dos actores sociais dos contextos investigados e a aceitação das sugestões de alteração e correcção constitui uma tradição que vem desde os primórdios da etnografia e tem larga aplicação (cf. Miles e Huberman, 1994:275; Nisbett e Watt, 1984:80; Yin, 1994:144). Há neste gesto um procedimento metodológico que visa validar os resultados da investigação: ao submeter as versões provisórias ao julgamento dos actores, o investigador pode recolher algumas indicações preciosas para corrigir imprecisões, modificar alguns pormenores, acrescentar informação, esclarecer pontos de alguma obscuridade e, sobretudo, caucionar ou, ao invés, problematizar as suas interpretações. Mas, ao mesmo tempo, algumas novas questões emergem para análise, bem como factos ou situações, que, numa primeira abordagem, tinham passado despercebidas ou subvalorizadas, podem ganhar novo relevo, permitindo novas imputações.

Porém, para além dos efeitos metodológicos decorrentes do *feed-back*, há aspectos deontológicos e éticos associados a essa submissão do texto ao escrutínio dos actores. A entrada no espaço privado das reflexões e interpretações pessoais sobre o que se passa nas escolas coloca o investigador perante o dever de fazer testemunho das suas “incursões”, em primeiro lugar, a quem lhe abriu as portas, submetendo os resultados a que se chegou ao exame dos interessados e, eventualmente, à aceitação do veredicto sobre a utilização (ou não) dos “dados” colhidos.

Mas, acima de tudo, o acto de submissão do relatório ao escrutínio dos actores é uma dimensão fundamental da relação colaborativa da investigação. Não se podendo

confundir tal acto com a “investigação colaborativa”, como tal, que supõe uma mais vasta participação da comunidade estudada na definição do *design*, na realização e na aplicação transformadora dos resultados da investigação (cf. Schensul e Schensul, 1992), há, no entanto, uma dimensão colaborativa na investigação etnográfica que, iniciando-se pela disponibilização para a investigação e prolongando-se nos encontros, nas entrevistas e na entrega de documentos para análise, encontra uma conclusão expressiva no contributo para elaboração do relatório final.

Essa dimensão colaborativa é particularmente expressiva nas escolas e com os(as) professores(as), porque eles(as) são informantes privilegiados sobre as escolas e a acção educativa. A investigação etnográfica da escola, já o dissemos, é uma interpretação de interpretações. Entre o primeiro e o segundo nível das interpretações, há apenas diferença de focalização e de metodologia. Há, por isso, boas razões para se poderem considerar os professores, no quadro de uma estratégia de colaboração mútua, **co-investigadores**, com o direito à expressão da sua opinião, mas com a mesma obrigação do ónus da prova (Woods, 1993a:160).

No entanto, uma estratégia colaborativa não pode deixar de estar atenta a três pontos centrais.

O primeiro ponto é o de que a relação investigador-investigado não é uma relação onde não perpassa o poder. Como dissemos, esta é uma relação onde a dominação se pode exercer de forma muito marcada, ainda que subtil. Transformar uma relação onde há o exercício potencial de violência simbólica é uma questão central que não depende apenas de boas-vontades, mas exige contínua negociação e contrato entre investigadores e actores sociais. O contrato de investigação, por isso mesmo, deve, precisamente, consagrar os direitos dos investigados. O texto etnográfico é por isso, no seu resultado final, a expressão unilateral de um poder do investigador ou, ao invés, o resultado de uma conjugação de vontades, ainda que com responsabilidades diferentes.

O segundo ponto é o dos tempos próprios para a colaboração investigativa. Com efeito, este pode ser um momento de interferência na vida das escolas e de potenciação de conflitos ou de contradições. Há aqui problemas éticos e deontológicos que necessitam sempre de ser sopesados. A investigação tem reflexos sobre a acção: há que cuidar que

esses reflexos não sejam excessivamente perturbadores, mas possam cumprir o tempo próprio da sua mediação.

O terceiro ponto é o da diferença de linguagens: se a escola e a educação são o referente próximo, nem por isso são homólogos os códigos do investigador e dos actores sociais na escola. Enquanto que o investigador educacional “fala” do interior de um discurso predominantemente teórico e abstracto, os(as) professores(as) falam de um discurso que é um saber de um saber-fazer. Isso obriga o investigador a restituir, sem qualquer alteração, “a voz” dos(as) professores(as), porque ela é válida na forma com que constrói o seu conteúdo. Mais do que um problema de tradução há, na polifonia do texto, uma relação dialógica que se constrói nessas formas (relativamente) diferentes de referir o mesmo. Mas essa é uma das qualidades a que o texto aspira: ser um espaço de amplificação do diálogo de saberes.

Um texto etnográfico - sobretudo quando é um texto colaborativo - é, em suma, uma construção linguística de enorme exigência conceptual e formal. Uma “descrição densa” de interpretações e acções, que se vai desenvolvendo sintagmaticamente na explanação das lógicas plurais em que se estruturam os ambíguos contextos de acção, convocando ao diálogo intratextual a polifonia das vozes que se fazem ouvir nas escolas, através da estratégia colaborativa que permita relativizar as distâncias entre investigadores e entrevistados, estabelecendo a equidade - tal é, em síntese, o complexo desiderato do texto etnográfico.

Um texto assim tanto exige especialização investigativa quanto capacidade literária (Nisbett e Watt, 1984:80). Na verdade, como transmitir as múltiplas dimensões da vida nas escolas sem as trair, a não ser através de um estilo que seja, simultaneamente, tenso no rigor com que respeita o referente e evocativo de afectos, de sentidos e de sabores que só a sugestão da linguagem conotativa capta? Há um enorme desafio nesta empresa, a propósito da qual se tem dito só se poder realizar na “*sobreposição de fronteiras*” entre “*o relato científico*” e “*as manipulações ‘figurativas’ e ‘retóricas’ do material estético*” (Miles e

Huberman, 1994:299); empresa que se hesita entre chamar ciência ou “arte” (Willis, 2000)⁷ ou onde se apela às qualidades de “*envolvimento, atracção e sedução*” (Yin, 1994:152).

Uma tarefa como essa de escrever um texto etnográfico constitui um desafio de que dificilmente se pode ter a certeza de ter sido superado. Há nele uma implicação pessoal profunda: “*os investigadores qualitativos conferem a sua própria assinatura ao seu trabalho*” (Eisner, cit. in Wolcott, 1992:43). No entanto, tal como afirma Peter Woods: “*a investigação é um processo educativo, não apenas pelo que se descobre à cerca dos outros, mas pelo que se descobre à cerca de nós próprios.*” (1992:380). O que tem de específico uma tal descoberta é que ela é o resultado de um processo investigativo que se caracteriza pela **intensidade** das relações em presença.

Uma forma final, definitiva, de realizar essa relação investigativa de descoberta múltipla consoma-se na leitura do texto etnográfico. No momento em que o lê, o leitor - qualquer leitor - acrescenta as suas observações ao que lhe é dado “ver”, pontua com os seus comentários o que carecia de uma pausa ou de um prolongamento, preenche com a sua imaginação os hiatos ou as elipses que o texto não soube preencher, recalca o que é espúrio, remete para outros desenvolvimentos o que apenas foi balbuciado, adere ou rejeita o que, finalmente, lhe é sugerido. É só nesse momento - o da leitura - que o texto etnográfico, afinal, encontra o destino da sua existência: o **trabalho** em que o leitor acrescenta interpretações às interpretações das interpretações.

Bibliografia

Almeida, João Ferreira e Pinto, José Madureira (1987). “Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais” in A. S. Silva e J. M. Pinto (Org), *Metodologia das Ciências Sociais*. (55-78). Porto. Afrontamento. (2ª ed.).

Anderson, Gary L. (1990). Toward a critical constructivist approach to school administration: invisibility, legitimation and the study of non-events. *Educational Administration Quarterly*. 26(1):38-59.

⁷ Robert Stake, por exemplo, titula o seu livro “*A Arte de Investigação do Estudo de Caso*” (sublinhado nosso).

- Apple, Michael W. (1996). *El Conocimiento Oficial. La Educacion Democrática en una Era Conservadora*. Barcelona. Paidós. (Trad.; ed. orig.:1993).
- Atkinson, Paul (1990). *The Ethnographic Imagination. Textual Constructions of Reality*. London. Routledge.
- Atkinson, Paul (1991). Supervising the text. *Qualitative Studies in Education*. 4(2):161-174.
- Atkinson, Paul (1992). *Understanding Ethnographic Texts*. Newbury Park. Sage.
- Atkinson, Paul e Hammersley, Martyn (1998). "Ethnography and Participant Observation", in N. K. Denzin e Y S. Lincoln (Ed.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks. Sage. (110-136)
- Barthes, Roland (1981). *A Câmara Clara*. Lisboa. Edições 70 (trad. Port. ; ed. Original, 1980)
- Bakhtine, Mikail (1978). *Esthétique et Théorie du Roman*. Paris. Gallimard.
- Berlak, A. e Berlak, H. (1981). *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change*. London. Methuen.
- Berthier, Patrick (1996). *L'Ethnographie de L'École. Eloge Critique*. Paris. Anthropos.
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto. Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Choses Dites*. Paris. Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa. Difel.
- Bourdieu, Pierre (Dir) (1993). *La Misère du Monde*. Paris. Seuil.
- Bressoux, Pascal (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. *Revue Française de Pedagogie*, 108: 91-137.
- Canário, Rui (1995). "Os estudos sobre a escola. Problemas e perspectivas" in A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Ed.). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. (95-117). Lisboa. AIPELF/AFIRSE.
- Cohen, Louis e Manion, Lawrence (1990). *Métodos de Investigacion Educativa*. Madrid. La Muralla. (Trad. esp.).
- Colas Bravo, M. Pilar (1992). El analisis de datos en la metodologia cualitativa. *Revista de Ciências de la Education*. 155: 521-539.
- Conde, Idalina (1993). Falar da vida (1). *Sociologia - Problemas e Práticas*. 14: 199-222.
- Costa, António Firmino (1987). "A Pesquisa de Terreno em Sociologia", in A. S. Silva e J. M. Pinto (Org), *Metodologia das Ciências Sociais*. (129-148). Porto. Afrontamento. (2ª ed.).
- Coulon, Alain (1988). Etnométhodologie et education. *Revue Française de Pedagogie*. 82: 65-101.
- Coulon, Alain (1993). *Etnométhodologie et Education*. Paris. PUF.

- Denzin, Norman K. e Lincoln, Yvonna S. (1998)., “Introduction: Entering the Field of Qualitative Research”, in N. K. Denzin e Y S. Lincoln (Ed.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks. Sage. (1-34)
- Derouet, Jean-Louis (1995). « Le fonctionnement des établissements scolaires en France. un objet scientifique en redéfinition », in A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Eds). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. (45-65). Lisboa. APELF/AFIRSE.
- Eisner, Elliot W. e Peskin, Alan (1990). « Introduction”. in E. W. Eisner e A. Peskin (Ed.) *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate*. (1-14). New York. Teachers College Press.
- Elbaz, Freema (1991). Research on teacher’s knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*. 23(1): 1-19.
- Friedberg, Erhard (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l’action organisée*. Paris. Seuil
- Geertz, Clifford (1973/1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro. Guanabara. (Trad. port.).
- Giddens, Anthony (1976). *New Rules of Sociological Method: a Positiv Critique of Interpretative Sociologies*. London. Hutchinson.
- Giddens, Anthony (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge. Polity Press.
- Giddens, Anthony e Turner, Jonathan (Ed.). (1987). *Social Theory Today*. Cambridge. Polity Press.
- Goetz, Judith P. e LeCompte, Margaret D. (1988). *Etnografía e Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid. Morata. (Trad. cast.; ed. orig.:1984).
- Goulding. Sandy; Bell, Judith; Bush, Tony; Fox, Alan; e Goodey, Jane (Ed.) (1984). *Case Studies in Educational Management*. London. Paul Chapman Pub./Open University.
- Greenfield, Tomas B. (1993). “Organisation theory as ideology” in T. Greenfield e P. Ribbins (Ed.). *Greenfield on Educational Administration. Towards a Humane Science*. (75-91). London. Routledge.
- Hammersley, Martyn (1985). *The Politics of Social Research*. London. Sage.
- Hammersley, Martyn e Atkinson, Paul (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. London. Tavistock.
- Henriot-Van Zanten, Agnés (1987). Approches ethnographiques en sociologie de l’éducation: l’école et la communauté, l’établissement scolaire, la classe. *Revue Française de Pédagogie*. 78: 73-108.
- Jordan, Steven e Yeomans, David (1995). Critical Ethnography: problems in the contemporary theory and practice. *British Journal of Sociology of Education*. 16(3): 389-408.
- Jorgensen, Danny (1989). *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*. Newbury Park. Sage

Kuhn, Thomas S. (1977). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Madrid. Fondo de Cultura Económica. (Trad. cast.; ed. orig.:1962).

Lazega, Emmanuel (1992). *Micropolitics of Knowledge: Communication and Indirect Control in Workgroups*. New York. Aldine de Gruyter.

LeCompte, Margaret D. e Preissle, Judith (1992). "Toward an ethnology of student life in schools and classrooms: synthesizing the qualitative research tradition" in M. LeCompte, D. Millroy e J. Preissle (Ed.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. (815-859). San Diego. Academic Press.

Maffesoli, Michel (1996). *Eloge de la Raison Sensible*. Paris. Bernard Grasset

Maffesoli, Michel (s/d). *O Conhecimento do Quotidiano*. Lisboa. Vega. (Trad. port.; orig. franc.: 1985).

Merriam, Sharan B. (1988). *Case Study Research in Education: a Qualitative Approach*. San Francisco. Jossey Bass.

Miles, Matthew B. e Huberman, A. Michael (1994). *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*. (2th. ed.). London. Sage.

Montandon, Cleopatre (1997). *L'Éducation du Point de Vue des Enfants*. Paris. L'Harmatan.

Morgan, Gareth (1980). Paradigms, metaphors and puzzle solving in organization theory. *Administrative Science Quartely*. 25: 605-622.

Morgan, Gareth (1986). *Images of Organizations*. London. Sage.

Morgan, Gareth (1993). *Imaginization: the Art of Creative Management*. Newbury Park. Sage.

Nias, Jennifer; Southworth, Geoff; e Yeomans, Robin (1989). *Staff Relationships in the Primary School: a Study of Organizational Cultures*. London. Cassel Education.

Nias, Jennifer; Southworth, Geoff; e Campbell, Peter (1992). *Whole School Curriculum Development in the Primary School*. London. Falmer Press.

Nisbet, J. e Watt, J. (1984). "Case Study" in J. Bell *et al.* (Ed.). *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. (72-92). London. Harper y Row/ The Open University

Poisson, Yves (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en education. *Revue des Sciences de l'Education*. 9(3): 369-380.

Poisson, Yves (1995). « Les 'études de cas' en enseignement et la 'méthode des cas' comme procédé de formation à l'enseignement », in A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Eds). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. (845-850). Lisboa. AIPELF/AFIRSE.

Pollard, Andrew (1985). *The Social World of the Primary School*. London. Cassel Education.

Quantz, Richard A. (1992). "On critical ethnography (with some postmodern considerations)", in M. LeCompte, D. Millroy e J. Preissle (Ed.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. (447-505). San Diego. Academic Press.

- Quantz, Richard A.; O'Connor, T. W. (1988). Writing critical ethnography: Dialogue, multivoicedness and carnival in cultural texts. *Educational Theory*. 38: 95-109.
- Robinson, Viviane M. J. (1994). The practical promise of critical research in educational administration. *Educational Administration Quarterly*. 30(1): 56-76.
- Roman, Leslie G. e Apple, Michael W. (1990). "Is naturalism a move away from positivism? Materialism and feminist approaches to subjectivity in ethnography research", in E. W. Eisner e A. Peskin (Ed.). *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate*. (38-73). New York. Teachers College Press.
- Santos, Boaventura Sousa (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto. Afrontamento.
- Sarmento, Manuel Jacinto (1994). *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto. Porto Editora.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2000a). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional
- Sarmento, Manuel Jacinto (2000b). "Os Ofícios da criança", in Vários, Congresso Internacional *Mundos Sociais e Culturais da Infância*. (Actas: II Volume: 125-145) Braga. Universidade do Minho
- Schein, Edgar H. (1996). Culture: the missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly*. 41: 229-240.
- Schensul, Jean J. e Schensul, Stephen L. (1992). "Collaborative research: methods of inquiry for social change", in M. LeCompte, D. Millroy e J. Preissle (Ed.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. (161-200). San Diego. Academic Press
- Schatz, Michael (Ed.) (1993). *Qualitative Voices in Educational Research*. London. Falmer Press.
- Sirota, Regine (1988). *L'Ecole Primaire au Quotidien*. Paris. PUF.
- Sirota, Regine (1993). Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*. N°104.
- Smelser, Neil J. (1994). Les théories sociologiques. *Revue Internationale des Sciences Sociales*. 139: 9-24.
- Smith, Linda M. (1982). Ethnography. *Encyclopedia of Educational Research*. 5ª Ed.. New York. MacMillan.
- Southworth, Geoff (1995). *Looking into Primary Headship: a Research Based Interpretation*. London. Falmer Press.
- Stake, Robert E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks. Sage.
- Stake, Robert E. (1998) "Case Studies", in N. K. Denzin e Y S. Lincoln (Ed.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks. Sage. (86-109)
- Strauss, Anselm L. e Corbin, Juliet (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park. Sage.
- Taylor, S. J. e Bogdan, Robert (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods*. (2ª ed.). New York. Wiley

- Torres Santomé, Jurjo (1988). “La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación”. Prefácio de J. P. Goetz e M. D. LeCompte. *Etnografía e Desenho Qualitativo en Investigación Educativa*. (11-21). Madrid. Morata.
- Touraine, Alain (1994). “La pensée ‘stratégique’ de Michel Crozier », in F. Pavé (Dir.). *L'Analyse Stratégique. Sa Génèse, ses Applications et ses Problèmes*. (163-169). Paris. Seuil.
- Van Meter, Karl M. (1994). Méthodologie sociologique. *Revue Internationale de Sciences Sociales*. 139. 25-36.
- Walker, Rob (1993). “Finding a silent voice for the researcher: using photographs in evaluation and research”, in M. Schratz (Ed.). *Qualitative Voices in Educational Research*. (72-92). London. Falmer Press
- Weick, Karl E. (1989). Theory construction as disciplined imagination. *Academy of Management Review*. 14(4). 516-531.
- Wilcox, Kathleen (1982). “Etnography as a methodology and its application to the study of schooling: a review”, in G. Spindler (Org.). *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. (456-488). New York. Hoet, Rinehart and Winston.
- Willis, Paul (1977/1991). *Aprendendo a ser Trabalhador. Escola, Resistência e Reprodução Social*. Porto Alegre. Artes Médicas. (Trad. port.; ed. orig.:1977).
- Willis, Paul (2000). *The Ethnographic Imagination*. Cambridge. Polity Press.
- Wolcott, Harry F. (1992). “Posturing in qualitative inquiry”, in M. LeCompte, D. Millroy e J. Preissle (Ed.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. (3-52). San Diego. Academic Press.
- Woods, Peter (1987a). *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona. Paidós/MEC. (Trad. cast., ed. orig.:1986).
- Woods, Peter (1987b). “Managing the Primary teacher’s role”, in S. Delamont (Ed.). *The Primary School Teacher*. (120-146). London. Falmer Press.
- Woods, Peter (1992). “Symbolic Interactionism. Theory and method”, in M. LeCompte, D. Millroy e J. Preissle (Ed.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. (337-404). San Diego. Academic Press.
- Woods, Peter (1993a). *Critical Events in Teaching and Learning*. London. Falmer Press.
- Woods, Peter (1993b). Critical events in education. *British Journal of Sociology of Education*. 14(4): 355-371.
- Wright-Mills, C. (1982). *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro. Zahar. (trad port.; ed. orig.:1959).
- Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. (2ª ed.). Thousand Oaks. Sage.