



Congreso Internacional SIPS:
“Pedagogía social, investigación y familias”
XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social

LIBRO DE COMUNICACIONES COMPLETAS
Y CONCLUSIONES

Palma, del 21 al 23 noviembre 2018

Congreso Internacional SIPS:
“Pedagogía social, investigación y familias”
XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social

LIBRO DE COMUNICACIONES COMPLETAS
Y CONCLUSIONES

Palma, del 21 al 23 noviembre 2018

© De esta edición: Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social, Universitat de les Illes Balears

Primera edició: Enero 2019

ISBN: 978-84-09-08913-0

ÍNDICE

COMUNICACIONES COMPLETAS

EJE 1. Pedagogía social y familia. Modelos y teorías

- O papel da família no bem-estar subjetivo das crianças7
- Roles de género en personas mayores en el ámbito familiar.
Un estudio longitudinal 2012-201721
- Las relaciones intergeneracionales y los procesos educativos en la familia32
- O papel do ócio no bem-estar subjetivo das crianças43
- Mediación parental del uso de internet: una estrategia educativa para minimizar
los riesgos de la infancia59
- La ruptura familiar: Una mirada hacia la Coordinación de Parentalidad69
- El ambiente en los recursos como prioridad durante el acompañamiento
socioeducativo con adolescencia en dificultad social92
- La implicación de las familias y la comunidad, un eje clave en el cambio de
modelo de rehabilitación en prisiones. El modelo de participación y convivencia
de las prisiones catalanas103

EJE 2. Intervención socioeducativa en infancia, juventud y familia. Prácticas y experiencias

- Intervención con familias de alumnado en privación de libertad por
medida judicial117
- Importancia de la implicación de las familias en los procesos de protección de
menores: aproximación cualitativa a los centros de recepción y primera acogida
de la ciudad de Valencia119
- El acogimiento en familia ajena: necesidad de apoyo e intervención
socioeducativa134
- Implicación educativa de la familia en la formación del técnico superior en
educación infantil. Incidencia en la inclusión educativa159
- Importancia del ámbito familiar en la experiencia de ocio juvenil (16-18 años)171
- El papel de la familia en el ocio de las personas jóvenes con discapacidad184
- Juego e infancia en la calle. Espacios públicos y movilidad en la ciudad199
- Familia y educación para la sostenibilidad. Aprendizaje-servicio en la formación
del educador social212
- Fondos de conocimiento familiar: el caso de los niños y niñas gitanos224
- Relaciones intergeneracionales en el marco familiar. Análisis de buenas prácticas.235

EJE 3. Metodologías de Investigación en Pedagogía Social

- Participación, corresponsabilidad y ética en la evaluación de programas sociales. La implicación de las familias en los procesos de reinserción social de las personas que cumplen medidas de privación de libertad249
- Las sombras de la infancia: una propuesta de intervención ecosistémica sobre la exposición de los/as menores a la violencia de género263
- Uso de la Escala SDG/s (School Doing Gender/Students) como elemento de análisis previo a una propuesta de coeducación para jóvenes282
- Diseño, desarrollo y validación de un sistema de seguimiento de la transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados en Cataluña300
- Desocultando a caixa negra da escola: etnografia, investigação acção e qualitative study pedagogia social na escola311
- El Mapa Comunitario como herramienta para la construcción de la comunidad328

CONCLUSIONES

EJE 1. Pedagogía social y familia. Modelos y teorías	345
EJE 2. Intervención socioeducativa en infancia, juventud y familia. Prácticas y experiencias	353
EJE 3. Metodologías de Investigación en Pedagogía Social	361

DESOCULTANDO A CAIXA NEGRA DA ESCOLA: ETNOGRAFIA, INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E PEDAGOGIA SOCIAL NA ESCOLA

Ana Maria Vieira (CICS.NOVA.IPLeiria; ESECS-IPLeiria)

Ricardo Vieira (CICS.NOVA.IPLeiria; ESECS-IPLeiria)

Resumo

Os autores situam a sua análise metodológica na pedagogia social aplicada ao contexto educativo escolar. Começam por desconstruir o que consideram ser a falsa oposição binária qualitativo-quantitativo e propõem a investigação socioeducativa como um processo global que pode recorrer sempre a um politeísmo metodológico, nas palavras de Pierre Bourdieu (1989; 2005). Procuram clarificar que o uso de diversas metodologias raramente corresponde a um cruzamento paradigmático.

Os autores centram-se nos paradigmas hermenêuticos e fenomenológicos, onde inscrevem a etnografia como abordagem que pode recorrer a diversas técnicas no sentido da compreensão dos sentidos que os atores sociais atribuem às suas práticas, distinguindo-a da investigação-ação e procurando depois lidar com as duas em diferentes momentos da investigação.

Num segundo andamento do texto, procuram mostrar como a etnografia e a particularidade das entrevistas etnográficas são uma forma de aceder compreensivamente à dimensão interior da escola, buscando e construindo com os sujeitos sentidos e significados que as abordagens sistémicas têm descurado e transformado na caixa negra da instituição escolar para, depois, através da investigação-ação, procurarem construir mudanças com os sujeitos implicados.

A metodologia é, assim, plural e combina várias técnicas para investigar e trabalhar com crianças, professores e famílias sobre a dimensão oculta da escola e a ligação da mesma à escola da vida, numa aplicação da educação social à escola.

Palavras chave: etnografia; caixa negra; investigação-ação; Educação formal e não formal; pedagogia social.

1. Introdução: da investigação compreensiva em Pedagogia Social

Nas mais recentes investigações que temos produzido, em volta da emergência de novos profissionais sociais a trabalharem nas escolas (Vieira, R., 2011; Vieira, A., 2016), a par dos professores, desenvolvendo processos de mediação intercultural e sociopedagógica (Vieira, A. e Vieira, R., 2016; Vieira, A. e Vieira, R., 2017), quer pelas questões colocadas de início, quer durante o processo de investigação, foi-se tornando cada vez mais vital o estudo dos significados e dos sentidos dentro dos contextos de significação, aproximando-se das perspetivas fenomenológicas e etnográficas, o que não nos impediu de usar alguma quantificação sempre que se tornou necessário. Mas não foram esses números, essa quantificação, dada a forma como foram usados, que alteraram o paradigma principal presente nessas pesquisas. De resto, temos até muitas dúvidas se o uso da expressão “metodologia mista” resolve a questão. Efetivamente, a própria pesquisa dita quantitativa, que pouco especifica, uma vez que pode estar ao serviço dum paradigma hipotético-dedutivo ou de uma descrição de grupos e sujeitos, não pode ser definida apenas por usar números.

Entendemos que seria preferível falar ou de método experimental, ou de positivismo, ou de verificacionismo, quando a hipótese é colocada, previamente, e o trabalho investigativo pretende prová-la, ou não.

Realizar investigação social sobre pedagogia social na escola implica, também, romper com a dicotomia do formal e não formal em educação, como veremos.

Diversos autores (Carvalho e Baptista, 2004; Carvalho, 2012; Baptista, 2012; Vieira, 2013; Vieira e Vieira, 2015; Caride, 2004, entre outros) aproximam a emergência da Educação Social e a sua matriz teórica, a Pedagogia Social, da Antropologia, uma vez que os Educadores Sociais agem em contextos socioculturais, comunitários ou grupais e com pessoas, elas próprias projetos antropológicos, na medida em que podem ter a capacidade de projetar, planificar, desejar, querer ser, querer construir determinada identidade pessoal, que é sempre sociocultural e auto e hetero construída (Vieira, 2009) com os pés no presente mas com âncoras fundas na proveniência biográfica. Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista (2004, p. 9), pioneiros em Portugal a sistematizar fundamentos e estratégias da Educação Social, afirmam, a propósito da delimitação epistemológica da Educação Social, que se trata de “um terreno tão tocado, como abandonado, pelas Ciências Sociais e Humanas, em geral, e pelas Ciências da Educação, em particular”. Não deixa de ser interessante como dedicam dentro do capítulo “Educadores Sociais uma identidade profissional em construção”, um ponto justamente sobre “A cultura como veio antropológico da formação do educador social” onde defendem que

os projetos de intervenção, tendo de ser oportunos e eficazes, devem ser igualmente partilhados, inclusive, pelos próprios visados, por razões pragmáticas e filosóficas. É que a pessoa e os direitos humanos constituem

referências antropológicas e jurídicas incontornáveis de tais atuações” (Carvalho e Baptista, p. 90).

Não deixa de ser curioso, também, como logo de início, na introdução ao mesmo livro, os autores deixam uma primeira crítica às dicotomias cartesianas tão queridas a muitos manuais sobre Educação Social, formal/informal e, também, ao escolar/não escolar:

ao mesmo tempo, a Educação Social coloca um desafio incontornável: o de a educação ser vista como uma tarefa não apenas escolar mas que dimana de todas as instâncias sociais, conferindo-lhes coesão e projetos, ou, talvez melhor, coesão pelos projetos (p.10).

Isabel Baptista, num artigo da revista *Cadernos de Pedagogia Social* (2012, p. 5), define, logo de início, a Pedagogia Social como representando

justamente o domínio de conhecimento que, valorizando a educação em toda a sua amplitude socioantropológica, permite enquadrar a pluralidade de experiências socioeducacionais desenvolvidas em comunidade e numa perspectiva de formação ao longo da vida.

Eis, pois, uma visão bem global de um campo a que Isabel Baptista designa de plural.

Relativamente à dicotomia formal/não formal, semelhante luta epistemológica tem tido a Antropologia da Educação, mais em particular com a Sociologia da Educação e, no caso dos EUA, em parte, com a Psicologia Cultural de que se aproxima muito quando estamos perante os trabalhos, por exemplo, de Bruner (2000) e de Geertz (2000). Bruner, que tem viajado da psicologia cognitiva para a psicologia cultural, fazendo assim uma aproximação à Antropologia, refere mesmo que estudar os processos educativos não é sinónimo de estudar o ensino e a aprendizagem na escola. Para ele “a educação não ocorre apenas nas aulas, mas à volta da mesa de jantar quando os membros da família fazem o confronto de sentido de tudo o que aconteceu ao longo do dia [...]” (Bruner, 2000, p. 11). Amigo de Geertz, Jérôme Bruner chega mesmo a afirmar que “as fronteiras que separam campos como a Psicologia, a Antropologia, a Linguística ou a Filosofia eram mais questões de conveniência administrativa do que de substância intelectual” (Bruner, 1997, p. 16).

Efetivamente, também a Antropologia da Educação pretende estudar todos os processos educativos quer ocorram fora da escola ou na escola ou no trajeto/processo entre os dois (Iturra, 1990; Vieira, 1998), enquanto a Sociologia da Educação se tem situado mais na análise institucional e, em particular, na escola tornando-se, às vezes, mais numa Sociologia da escola do que numa Sociologia da Educação, muito embora haja muitos autores a articular,

e bem, a escola e a família como relação fundamental do processo educativo (Silva, 2003).

Mas o que importa, agora, é deixar bem claro que a educação não remete apenas para a escola. Se o sentido corrente da palavra Educação e as próprias Ciências da Educação, tantas vezes, remetem o ensino e a aprendizagem para o domínio das aulas e das escolas, a verdade é que a Antropologia há muito que faz notar que a escolarização dá às crianças e jovens apenas um pequeno contributo para a inculturação e construção identitária. “Aprender, recordar, falar, imaginar, tudo isto é possibilitado através da construção numa cultura” (Bruner, 2000, p. 11). E a criança não cai de paraquedas na escola. A criança que chega à escola já tem todo um percurso de construção cultural que lhe dá um entendimento para a vida e uma epistemologia com a qual se senta como aluno nas cadeiras da escola (Iturra, 1990a e b).

É nesta linha que entendemos que a Pedagogia Social, mais interessada na (trans)formação pessoal e social, e a Antropologia da Educação, mais no estudo dos processos educativos, se interpenetram derrubando muros como o formal/não formal/informal e ainda o escolar e não escolar, salientando o processo educativo como um processo complexo e global que decorre entre o nascimento e a morte. Ainda que, tanto uma como outra, a Pedagogia Social e a Antropologia da Educação sejam, historicamente, situadas, inicialmente, na dimensão que, apesar de tudo, preferimos chamar de dimensão não escolar ao invés de não formal.

Ambas usam e se interessam pela observação participante, pela investigação-ação e pela etnografia dos contextos educativos na escola, fora da escola, na família, nos tempos livres, etc., mas pretendem compreender também as metamorfoses culturais que ocorrem na vida dos indivíduos em consequência das convergências e divergências dos trajetos de vida face à cultura de partida. Assumem, assim, a importância já não tanto de uma Antropologia das culturas mas, antes, de uma antropologia das pessoas (Vieira, 2009), elas próprias processos culturais em auto e heteroconstrução/reconstrução de si mesmas e da imagem que dão para os outros. Durante a história de vida de um indivíduo, e no seu processo de socialização, que pode ser mais ou menos heterogéneo, conforme as esferas culturais, a pessoa não desempenha um papel que lhe é absolutamente exterior. Nas sociedades modernas é cada vez menor o peso da sociedade na determinação das identidades. A sociedade oferece apoios que facilitam o trabalho individual de encerramento em si. A auto e a heteroformação vão a par mas, finalmente, é o Homem que se constrói a si próprio não sendo o produto do papel químico do *pattern of culture* da escola de cultura e personalidade (Vieira, 2011).

Também Dilthey dizia que a educação é uma função de toda a sociedade (portanto não é só da escola) o que obriga a pensar numa pedagogia menos centrada na escola e mais pensada nas relações sociais. Por isso urge, apesar da

falsa dicotomia, reabilitar a educação não formal e pô-la em pé de igualdade. Nessa linha, e apesar de tudo, como já temos escrito, a ter de usar por usar dualismos, preferimos o da educação escolar/não escolar.

A Pedagogia Social intervém, inicialmente, mais especificamente na educação não escolar mas, mais recentemente, como sabemos, ela tem vindo a ser acolhida por projetos dentro da escola, em TEIP⁸, em GAAF⁹, resultado da compreensão de que o processo educativo é, afinal, como dissemos, antropológico, sempre social e não apenas pedagógico, e, logo, sociopedagógico.

2. A complexidade e o holismo das metodologias plurais versus a dicotomia quantitativo/qualitativo

As pesquisas que temos realizado recentemente inserem-se no campo da educação social e da antropologia da educação e permitem situar-nos numa perspetiva essencialmente interpretativa (Geertz, 1989), compreensiva, na esteira de Max Weber, afastando-nos de conceções *essencialistas*. Contrariamente ao paradigma positivista de Durkheim, interessa aqui, fundamentalmente, dar relevo ao mundo subjetivo, “o da consciência, da intuição, dos valores” como forma de procurar os significados que os sujeitos atribuem ao seu comportamento e não em busca do comportamento *per se*. Surge, assim, identificação com Max Weber que se recusa em falar de leis generalizáveis à complexidade das diversas singularidades sociais. Mas o paradigma compreensivo (Weber, 1977) e interpretativo (Geertz, 1989; 1999; 2001), que usamos em consequência da problematização feita, não nos impede de usar quantificações, como dissemos. Identificamo-nos, assim, com Bourdieu (1989; 1992; 2005) quando defende a possibilidade de um “politeísmo metodológico”, quer numa mesma pesquisa quer ao longo de uma trajetória de vida, como foi o seu caso, onde, em função da problemática de cada investigação, o enfoque metodológico caiu, grosso modo, mais num ou outro polo desse processo contínuo que é a investigação.

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

Toda a discussão que partidariza os argumentos acaba por se eternizar numa guerra de fileiras: quantitativistas vs qualitativistas, objectivistas vs subjectivistas, positivistas vs interpretativistas... Deixamos essa arte bélica para quem tem mais gosto por alimentar discussões do que por fazer

⁸ TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (contexto português).

⁹ GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (contexto português).

investigação. Mas sempre diremos que a etnografia é, mais do que um método, um modo de existir e um estilo de habitar as ciências sociais cuja singularidade é não estar em nenhum ponto intermédio destes polos dicotômicos que acabámos de enunciar. Se estiver algures, é entre a arte e a ciência.

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

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

3. A etnografia e a busca das dimensões invisíveis dos sujeitos

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

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

Iniciando o seu trabalho pela recolha de dados, através de observação direta e observação direta participante, o etnógrafo recorre, posteriormente, a outras

técnicas: entrevistas etnográficas, questionários, análise documental, recolha de artefactos, gravações vídeo e áudio, etc. E tudo isto buscando o “ponto de vista do nativo”, quer dizer, procurando fazer tudo isso dentro do grupo e a partir das perspectivas dos membros do grupo.

É esta preocupação, em ver o outro através do seu próprio olhar, em “compreender o significado que os acontecimentos e as interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 53), que nos tem movido para desenvolver pesquisas desta natureza. Move-nos, ainda, a experiência acumulada enquanto professores, investigadores e animadores, em diversos contextos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por vezes, os investigadores socorrem-se do uso da expressão de estudo de caso, não referindo nem a etnografia nem a possibilidade deste poder ter também uma vertente quantitativa e até verificativa. Contudo, não é correto dizer que um estudo caso constitui, ele próprio, uma determinada metodologia de investigação. O estudo caso constitui um desenho de investigação que pode ser

desenvolvido no quadro de paradigmas metodológicos diferenciados, desde o mais verificacionista ao mais interpretativista. Pode, assim, ter objetivos bem diversos e utilizar uma diversidade de instrumentos e estratégias de investigação. O estudo de caso é uma investigação de natureza empírica que, numa das pesquisas que realizámos e que já referimos atrás, se baseia em trabalho de campo em três territórios educativos onde o cunho descritivo é o mais evidenciado. A ideia não é, propriamente, a do investigador intervir sobre a situação, mas, antes, dá-la a conhecer tal como ela lhe surge, usando para isso múltiplas fontes e procedimentos de investigação desde a observação direta e indireta, participante e não participante em entrevistas e a análise documental (Yin, 2005).

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

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

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

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

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

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

4. Refletindo e concluindo sobre o uso das entrevistas etnográficas e a busca do ponto de vista do “outro”.

Nos estudos recentes a que aludimos anteriormente (Vieira, 2016; Vieira; Vieira, 2017), usámos uma metodologia essencialmente etnográfica, com recurso a entrevistas abertas (Bell, 1997; Bogdan; Biklen, 1994), livres ou não estruturadas (Ribeiro, 2003); a entrevistas como “conversas” (Burgess, 1997) a entrevistas etnográficas (Hammersley e Atkinson, 1994), e a depoimentos de gestores pedagógicos, professores e Profissionais Superiores de Trabalho Social (PSTS), para compreender como são concebidas pelos diferentes atores sociais novas práticas educativas e sociais, sejam elas potenciais, emergentes, ou em desenvolvimento. De acordo com Lapassade (1991), podemos distinguir três tipos de entrevistas:

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

De acordo com esta taxonomia, as nossas entrevistas, nos estudos convocados, enquadram-se, principalmente, no segundo tipo. Ainda assim, utilizou-se, inicialmente, a entrevista exploratória como uma forma de ajudar a constituir a problemática de investigação, pois poderiam surgir determinados aspetos pertinentes para o estudo que não foram, à partida, contemplados. Desta forma, articulou-se, de uma forma mais completa e eficaz, as leituras com a prática de investigação. Tratou-se de uma entrevista não estruturada, nem programada de início. As categorias de análise não foram estabelecidas *a priori* e foram emergindo durante o trabalho de campo. Com efeito, o objetivo principal era, justamente, construir algumas categorias para as entrevistas que vieram a ser realizadas mais tarde, com mais profundidade, as entrevistas etnográficas

individuais (EEI), no sentido em que já éramos capazes de questionar a partir do próprio ponto de vista dos sujeitos entrevistados.

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

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

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

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

a entrevista é considerada como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Lakatos, 1993: 195-196) [que] «proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária». Nessa visão está contemplado apenas o aspecto supostamente neutro, como aponta Minayo, de coleta de dados e a posição passiva do entrevistado, considerado como um mero informante. [...] [mas] “a investigação nas ciências humanas trata de um “sujeito interativo,

motivado e intencional. A investigação sobre esse sujeito não pode ignorar essas características gerais. [...] Os próprios instrumentos de investigação adquirem um sentido interativo (Szymanski et al., 2004, p. 10-11).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Em alguns casos foi feita apenas uma entrevista; noutros, houve necessidade de fazer uma segunda, uma vez que a primeira ficou pela apresentação interpessoal e pela criação de empatia e confiança entre os interlocutores e pouco se aprofundou em relação às práticas e convicções do entrevistado sobre o papel da

escola na mediação sociopedagógica. Em alguns casos o tratamento teve a forma do “tu”, pelo facto de investigador ter alguma proximidade com os entrevistados, por já terem sido colegas em alguns contextos anteriores.

Referências bibliográficas

- André, M. E. (2000). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo, SP: Papirus.
- Atkinson, R. (1997). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Baptista, I. (2012). “Pedagogia Social, um campo plural de investigação e intervenção” in *Cadernos de Pedagogia Social*, nº4 pp 5-8.
- Beaud, S.; Weber, F. (2007). *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Rio de Janeiro, RJ: Petrópolis.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, J.; amado, J. (2006). *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R.; Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods*. New York, NY: Wiley.
- Bourdieu, P. (2005). *Esboço para uma auto-análise*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bruner, J. (1997). *Actos de Significado*, Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura e Educação*, Lisboa: Ed. 70.
- Burgess, R. (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta.
- Caria, T. (Org.). (2003). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Caride, J. A. (2004). *Las Fronteras de la Pedagogia Social: perspectiva científica e histórica*, Barcelona: Gedisa Editorial.
- Carvalho, A. (2012). *Antropologia da Exclusão, ou o Exílio da Condição Humana*, Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. e Baptista, I. (2004). *Educação Social: fundamentos e estratégias*, Porto: Porto Editora.
- Casal, A. Y. (1996). *Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica*. Lisboa: Cosmos.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Erikson, F. (1989). Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In Wittrock, M. (Org.) *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: México, p. 195-301.
- Geertz, C. (2000). *Avaiable Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. New Jersey: Princeton University Press.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação de culturas*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.
- Geertz, C. (2001). *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Geertz, C. (1999). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Giorgi, A. (Ed.) (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Goetz, J. ; Le Compte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press.
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. London: Sage publications.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril: Principia.
- Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994). *Etnografia, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Iturra, R. (1990a). *Fugirás à escola para trabalhar a terra - ensaios de Antropologia social sobre o insucesso escolar*, Lisboa: Ed. Escher.
- Iturra, R. (1990b). *A construção social do insucesso escolar - memória e aprendizagem em Vila Ruiva*, Lisboa: Ed. Escher.
- Josso, M.C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Junker, B. (1960). *Field work: an introduction to the social sciences*. Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Kaufmann, J-C. (2003). *Ego. Para uma Sociologia do Indivíduo*, Lisboa: Piaget.
- Lacey, C. (1976). Problems of sociological fieldwork: a review of the methodology of hightown grammar. In SHIPMAN, M. (Ed.) *The organization and impact of social research*. Londres: Routledge/Kegan Paul, p. 63-88.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethno-sociologie*. Paris: Méridiens Klieksieck.
- Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda..
- Nicolescu, B. (2000). *O manifesto da transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin.
- Nisbet, J. D.; (1980). Entwistle, N. J. *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Peres, A. N. (1999). *Educação intercultural: Utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias na escola*. Porto: Profedições.

- Ribeiro, J. S. (2003). *Métodos e técnicas de investigação em Antropologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ricoeur, P. (1978). *O conflito das interpretações*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Ricoeur, P. (1987). *Teoria da Interpretação*. Lisboa: Edições 70.
- Romans, M.; Petrus, A. e Trilla, J. (2003). *Profissão Educador Social*, S. Paulo: Artmed.
- Santos Filho, J. C.; Gamboa, S. S. G. (Orgs.). (2007). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo, SP: Cortez.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York, NY: Prentice Hall.
- Stoer, S. e Araújo, H. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho*, Lisboa: Ed. Escher.
- Szymanski, H.; Almeida, L. R.; Brandini, R. C. (Orgs.). (2004). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Liber Livro.
- Vieira e Vieira (2015). “A Educação proibida” in *Página da Educação*, série II, verão 2015, 40-41.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)Formações*, Porto: Profedições.
- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A. (2016). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A.; Vieira, R. (2017). Mediações socioculturais em territórios educativos. In: Vieira, R.; Marques, J.; Silva, P.; Vieira, A. e Margarido, C. (Orgs.). *Conceções e Práticas de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, Porto: Edições Afrontamento, p. 29-55.
- Vieira, R. (1992). *Entre a Escola e o Lar: o currículo e os saberes da Infância*, Lisboa: Fim de Século.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interacções, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*, Lisboa: Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação*, Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (1998). Histórias de vida e etnografia na análise das representações e práticas dos professores. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, v. 38, p. 81-94.
- Vieira, R. Life stories, cultural métissage and personal identities”. *SAGE Open*, v. 4, n. 1, Jan 2014. <https://doi.org/10.1177/2158244013517241>

- Vieira, R. Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos. In: Caria, T. (Org.). *Metodologias etnográficas em ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 2003. p. 77-96.
- Vieira, R.; Marques, J.; Silva, S.; Vieira, A. e Margarido, C. (2017). *Conceções e Práticas de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R.; Marques, J.; Silva, S.; Vieira, A. e Margarido, C. (2016). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, Porto: Edições Afrontamento.
- Weber, M. (1977). *Sobre a teoria das ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- Wolf, R. L. (1979). *Strategies for conducting naturalistic evaluation in socio-educational settings: the naturalistic interview*. Western Michigan University.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre, RS: Bookman.