

ETNOGRAFIA COLABORATIVA E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSOR¹

MARIA CECÍLIA CAMARGO MAGALHÃES
PUC/SP

ABSTRACT

*This paper discusses how research conducted in schools can become an opportunity for self-reflection, critical analysis, and transformation of the participants. To show how this is possible, I discuss the critical theory of knowledge as a theoretical context for conducting research in the classroom, proposing the development of teacher awareness of contradictory conditions in his/her teaching practice which are concealed and/or distorted by day-to-day comprehension and common sense, as well as the use of collaborative ethnography as a research methodology to make an investigation of the role of the "other" possible, as coordinators, teachers and/or research workers participate in the self-reflection of the classroom teacher. The concept of **mediation** is seen to be crucial and constitutive of the process of self-awareness (Vygotsky, 1930; Wells, 1991) and the development of a critical pedagogy.*

O descompasso entre o desenvolvimento da pesquisa em ensino/aprendizagem e a transformação da escola tem sido foco de constante discussão (i.e.. Gitlin, Siegel e Boru, 1988; Stake, 1987; Kemmis, 1987; Magalhães, 1990). Para Gitlin et al. (1988), por exemplo, o pesquisador interessado em conduzir pesquisa que trabalhe para a auto-reflexão do professor necessita escolher um método que lhe permita desenvolver uma investigação que não separe a elaboração da teoria e a condução da prática. Isto é, necessita de um paradigma em que pesquisador e professor estejam envolvidos no desenvolvimento da teoria e na condução da prática.

É propósito deste trabalho discutir como as pesquisas conduzidas em escolas podem se tornar oportunidades para auto-reflexão, análise crítica e transformação dos participantes. Para tanto, discuto (a): a teoria crítica do conhecimento como quadro teórico para a condução de pesquisas em sala de aula que se proponham a desenvolver a consciência dos professores quanto às condições contraditórias de sua prática que estão escondidas e distorcidas pela compreensão diária apoiada no senso comum (Habermas,

¹ Agradeço a Prof^a. Dr^a. Roxane Rojo (PUC/SP) pelas valiosas contribuições a este trabalho.

1982); e (b): a etnografia colaborativa como método de pesquisa que tem possibilitado a investigação do papel do “outro” (coordenador/professor/pesquisador) enquanto co-participante auto-reflexivo do professor.

O conceito de *mediação* é entendido como crucial e constitutivo (Vygotsky, 1930; Wells, 1991) no processo de auto-conscientização e de desenvolvimento de uma prática crítica do professor.

TEORIA CRÍTICA DO CONHECIMENTO E PESQUISA EM SALA DE AULA

A teoria crítica estuda o conhecimento no contexto da evolução social humana. Como discutido por Bredo e Feinberg (1982: 272), o conhecimento é enfocado “no contexto de sua constituição e contribuição potencial para a evolução social.” Evolução social aqui é entendida em termos da possibilidade para emancipação simbólica e progressiva, o que coloca o conhecimento em uma perspectiva social e histórico-desenvolvimentista que enfatiza seu potencial opressivo ou transformador (Bredo e Feinberg, 1982).

Comstock (1982) salienta que o objetivo de uma pesquisa com base na teoria crítica do conhecimento é tornar os participantes conscientes e sujeitos na construção de seu discurso e de sua ação, com base no diálogo. O foco dessa investigação não estaria no conhecimento técnico que permite predição e controle de erros (pesquisa positivista), ou apenas no conhecimento prático que facilita a compreensão, entendimento e descrição do que existe (pesquisa etnográfica), mas no conhecimento crítico e no processo de tornar-se sujeito da própria ação que é fundamental para a mudança social. Assim, o conhecimento humano é colocado numa perspectiva interacionista que enfatiza a ação do homem para dar forma ao mundo e a ele próprio através da ação instrumental e da ação simbólica ou comunicativa (Bredo e Feinberg, 1982). Bordieu (1989) salienta que o homem é um agente ativo potencial na construção de seu mundo social e pode tornar-se sujeito em lugar de objeto do processo sócio-histórico. Tornar-se sujeito significa refletir sobre as próprias ações simbólicas ou instrumentais, entender as contradições do processo social e transformar-se como resultado de um processo de conscientização sobre o relacionamento, propósito e ação.

Dentro desta visão, o papel do pesquisador não é o de um observador passivo que procura entender o outro. O papel do outro, também, não é o de ser entendido pelo pesquisador. Ambos são vistos como co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento. Dessa forma, o objetivo da pesquisa etnográfica crítica é permitir que todos os participantes negociem suas “agendas” na construção do conhecimento, enquanto refletem durante e sobre ações diárias cuja compreensão está, freqüentemente, distorcida ou escondida pelo senso comum.

Esse propósito se torna extremamente importante em pesquisas de sala de aula, uma vez que o professor é resultado de um sistema cujo objetivo vem, tipicamente, sendo a transmissão de uma cultura que, muitas vezes, não é a deles, professores, mas é assumida

por eles, como resultado de sua história de mundo. Segundo Gouldner (1982), as escolhas que fazemos e o significado que atribuímos às situações são embasadas em hipóteses que construímos através de nossas experiências (*background assumptions*). Essas hipóteses vão das mais gerais - hipóteses de mundo - que embasam as orientações mais amplas que dão significado ao não familiar, às mais particulares aplicadas apenas a membros de um determinado domínio.

Para o professor, a compreensão crítica, questionamento e transformação das crenças e valores que dão forma à sua ação não é tarefa fácil. Segundo Wildmam e Niles (1987), esta dificuldade é motivada pelo isolamento do professor em sua sala, pela falta de conhecimento e/ou inadequações na compreensão de conceitos, pela dificuldade em relacionar teoria e prática e pela complexidade que caracteriza a sala de aula, onde inúmeras variáveis convivem simultaneamente e dificultam uma ação reflexiva e consciente do professor em relação à sua ação comunicativa.

Na verdade, a distância entre objetivo e ação, teoria e prática, usualmente, transparece na contradição entre o discurso declarativo (sei que...) do professor, que, muitas vezes, é informado por teorias de ensino-aprendizagem recentes (e.g.; como resultado de cursos de formação, orientação escolar) e a dificuldade no uso deste discurso para informar a prática ou a compreensão dela. Dessa forma, o discurso na ação ou sobre a ação, a ação e o julgamento dos eventos que ocorrem em sala de aula continuam embasados na visão de mundo tradicionalmente transmitida pela escola e aceita como verdadeira (senso comum) embora o discurso sobre as intenções e objetivos, isolados da ação, tenha mudado.

No trabalho colaborativo que venho desenvolvendo com professores tenho observado que os que demonstram interesse na análise crítica de suas ações são motivados pela necessidade de entender ensino e aprendizagem em suas salas, e de resolver conflitos como a dificuldade de aprendizagem de grande número de alunos e o controle sobre “o que enfatizar” e “como agir”.

Todavia, mesmo cientes dos conflitos presentes em suas ações e dispostos a olhar criticamente para elas, evidenciam uma dificuldade inicial em ver a ação em sala de aula desvinculada do senso comum, em entender o que realmente acontece de uma nova maneira, ou em perceber que não existe neutralidade nas ciências sociais e que suas ações estão, muitas vezes, contribuindo para a manutenção da prática social que desejam transformar.

Por exemplo, uma das professoras de primeiro ano do primeiro grau revelou, em entrevista inicial, conhecer a importância de desenvolver um trabalho com linguagem escrita em sua sala que fosse significativo para os alunos, bem como as maneiras de criar tais experiências. Todavia, a prática efetivamente desenvolvida quanto à instrução em leitura e em produção escrita não estava informada no conhecimento que declarara, mas na ênfase tradicional na decodificação/relacionamento som/letra, na cópia e no ditado (Magalhães 1992a e b). Também, a grande dificuldade em leitura e em produção escrita de seus alunos era entendida como “problema do aluno” e “desinteresse”, apesar do seu “grande esforço” para que eles aprendessem.

ETNOGRAFIA COLABORATIVA: UM MÉTODO PARA PESQUISA CRÍTICA

O objetivo de introduzir transformações nas escolas levou muitos pesquisadores a investigarem a aprendizagem de professores, a examinarem como propiciar a professores em ação experiências que lhes permitissem entender esta ação, a relacionar teoria e prática, intenção e ação, isto é, a tornarem-se auto-reflexivos (Gitlin, Siegel e Boru, 1988; Wideen, 1987; Kemmis, 1987; Magalhães, 1990; Wells, 1991; Schon, 1989). Pesquisadores como Gitlin et al (1989) e Comstock (1982) afirmam que pesquisas que se propõem a criar experiências que culminem em aprendizagem, isto é, que propiciem aos participantes oportunidades para (a): tornarem suas ações auto-conscientes e reflexivas; (b): informarem suas ações em uma análise crítica da prática social; e (c): verem-se e a sua situação social de uma nova maneira, necessitam de um método crítico de investigação embasado no “diálogo e na participação”.

Comstock propõe que o investigador inicie uma pesquisa crítica com a compreensão dos valores, crenças, propósitos e motivos que governam as ações e pensamentos dos participantes. O investigador, através do diálogo com os participantes, procura construir uma explicação destas compreensões de todos os participantes e possíveis contradições entre intenções e ações. Procura, ainda, levar os participantes a relacionarem suas escolhas e ações a seus objetivos e intenções e a tornarem-se auto-conscientes quanto ao resultado transformador ou opressor de sua prática e à necessidade de transformá-la ou não para atingirem seus objetivos.

Assim, motivada pelo objetivo de entender o papel do pesquisador e/ou professor (enquanto par mais desenvolvido) no processo reflexivo do professor e de desenvolver uma pesquisa de sala de aula em que teoria e prática se relacionassem de forma interativa, em que a teoria embasasse a ação simbólica e/ou instrumental e a compreensão dela, e a prática fosse local de reflexão sobre e de transformação da teoria, venho trabalhando² em uma escola da rede oficial, desde 1991, com quatro professoras do primeiro grau menor (primeiro, segundo e terceiro anos).

O primeiro passo, após o levantamento das informações iniciais e básicas para a compreensão do desenvolvimento pretendido, foi distanciar os professores de sua ação em sala de aula. O distanciamento foi proporcionado pela gravação das aulas em vídeo. Usualmente colocado no fundo da classe em um tripé, o vídeo era manipulado por mim na tentativa de captar as ações dos professores, minhas (quando participava da aula) e dos alunos, com o objetivo de registrar as tarefas que realmente aconteciam na sala (currículo oculto).

A seguir o filme era assistido pelo professor e por mim, individualmente. A decisão de professor e pesquisador verem o filme isoladamente foi tomada para deixar o professor mais à vontade para refletir sobre sua ação e para escolher os instantes que

² Este projeto tem o apoio do CNPq.

desejaria colocar para discussão conjunta. Pensadas para serem, inicialmente, um local em que professor e pesquisador problematisassem situações e negociassem soluções, as sessões de discussão foram sofrendo modificações no decorrer da pesquisa e passaram a ter um caráter mais amplo, propiciando não só a interação professor/pesquisador, mas também a interação professor/professor.

Isto é, no início, apenas o professor cuja aula fôra filmada e eu nos reunimos para a discussão do vídeo. Porém, por sugestão dos próprios professores, passaram a participar de cada discussão não só o professor cuja aula seria discutida, mas todos os participantes do projeto, a coordenação da escola e outros professores que assim o desejassem. Como, muitas vezes, alguns dos participantes não haviam assistido ao vídeo a ser discutido (os professores, muitas vezes, assistiam ao vídeo juntos ou trocavam fitas entre si), passamos a iniciar cada encontro com o professor cuja aula seria discutida, descrevendo sua prática.

Os comentários dos professores, ao observarem suas aulas pela primeira vez, revelaram aspectos já discutidos por Wildman e Niles (1987) e Magalhães (1990). Por exemplo, revelaram que o professor tende a focalizar sua atenção em características pessoais como o tom de sua voz, ou de seu modo de agir. Esse foco inicial na própria pessoa demonstra o quanto é doloroso olhar para si próprio como um “outro”. Por exemplo, Vânia (nome fictício), uma professora de primeiro grau, refere-se a sua ação:

Agora, é a tal coisa, né? Às vezes a gente é muito autoritária...

Os comentários iniciais revelam, ainda, a dificuldade do professor em “ver” as ações da sala de aula (suas e dos alunos) de um novo modo, dissociado do senso comum, mesmo que, como já salientamos, seu discurso declarativo tenha mudado e o professor esteja empenhado em entender/resolver conflitos.

A fala de Vânia, abaixo, revela como ela não questiona sua ênfase no trabalho com a linguagem escrita (decodificação e cópia), embora ela contradiga afirmações anteriores sobre como criar na sala de aula oportunidades para aprendizagem:

v: Em geral... o que eu tava olhando que precisa trabalhar bastante com leitura com eles (...) agora vendo o filme... focalizar bastante a leitura. Porque a parte escrita eles até que tão indo, né?

c: Hum

v: Que nem a Gina, ela tá copiando praticamente tudo, já tá começando a (inc.) com a letra de mão, né? Que ela tinha muita dificuldade...

O vídeo, ao permitir que o professor se distancie de sua ação, teve importância sem igual para o processo reflexivo e de conscientização do professor. Todavia, desacompanhado das discussões (assim como das leituras) não teria levado o professor a

olhar criticamente para sua ação, a vê-la com novos olhos e, dessa forma, propiciado um processo contínuo de compreensão e de transformação de sua prática.

Meu papel, durante as discussões, foi o de problematizar significados, situações, motivos ou valores aceitos pelos participantes, através de perguntas e/ou de uma visão crítica que os guiasse a repensar suas ações. Por exemplo, após as colocações iniciais de Vânia, minha resposta vem no sentido de dirigir sua atenção para repensar as razões que haviam embasado sua escolha das atividades enfatizadas e a relacionar intenção e ação:

E olhando o filme, por exemplo.... o que você sentiu do que eles estavam fazendo? Cê acha que tá atingindo seu objetivo, por exemplo, aquelas atividades que você enfatizou...

Nessas discussões, não só eram introduzidos novos conceitos que iriam mediar a compreensão e transformação, mas também eram construídas novas teorias para a interpretação da prática. Por exemplo, no recorte abaixo, inicio uma discussão a respeito do trabalho com a linguagem escrita, relacionando-a com a dificuldade em aprender das crianças:

c: Você levantou...que você quer desenvolver mais a leitura.
...Porque eu acho...eu acho que a postura que vocês estão usando aqui na escola é muito em cima da palavra (...) É muito em cima da letra.
É isso, na realidade, não desenvolve na criança a visão do processo de leitura.

Semelhantemente, durante as sessões instrucionais, minha ação objetivava relacionar teoria e prática e, muitas vezes, criar oportunidades para o professor refletir na ação (Schon, 1987). Isto é, aproveitava momentos da ação para transformá-la e para salientar domínios já discutidos, mas não enfatizados pelo professor. Por exemplo, muitas vezes, eu questionava respostas dos alunos de forma a levá-los a clarificar suas colocações, os diferentes modos de resolver suas dificuldades ou sua compreensão dos processos e das estratégias de leitura e/ou de produção escrita. Algumas das questões feitas foram:

Como você chegou a esse resultado?
Me mostre como você pensou.
O que você quer dizer com...?
Por que você diz que ler o título o ajudou?
O que você pode fazer pra resolver seu problema?

Procurava, também, sinalizar ao professor a necessidade de entender, sem fazer julgamento de valor, a resposta obtida. Outras vezes, enfatizava uma dimensão importante, a meu ver, para o processo de leitura/produção escrita que fora esquecido pelo professor,

como exemplificado pelo recorte abaixo em que a professora resumia no quadro, com os alunos, uma história lida.

Observando que a tarefa mudara de planejar e reconstruir colaborativamente a trama - intenção declarada pela professora - para cópia, intervenho:

C: Não é melhor escrever a história antes, depois eles podem copiar.

V: O que você disse?

C: Parece que eles estão mais preocupados em copiar do que em organizar a história.

V: Você acha melhor organizar a história primeiro.

C: Acho que sim.

V: Tá bom. (Para os alunos) Vamos pensar primeiro...

Meu papel enquanto pesquisador foi, desse modo, o de criar inúmeras situações que servissem ao desenvolvimento da reflexão crítica e à compreensão do pretendido caráter transformador da interação, quer durante as sessões instrucionais, quer durante as discussões entre professores e pesquisador.

Embora os dados estejam apenas parcialmente analisados, o caráter transformador e emancipatório desta pesquisa pode ser observado através das ações crescentemente reflexivas e críticas dos professores ao longo do projeto. No início, os professores demonstravam dificuldade em analisar criticamente suas ações, em ligar objetivo à prática e em perceber como algumas de suas ações serviam para manter em lugar de transformar as situações problemáticas. Todavia, com o tempo, tornaram-se mais críticos e mais reflexivos e as construções sociais se tornaram mais conscientes e informadas pela análise crítica sobre a ação e/ou na ação. Por exemplo, já no final do ano letivo, Vânia inicia um sessão de discussão:

Cecília, eu trouxe alguns livros que a classe escreveu (...). Tá vendo aqui? Eu observei que muitas vezes eles escrevem certo, um outro dia eles não conseguem...

A complexidade do processo reflexivo e os conflitos entre as muitas visões sobre o ensino/aprendizagem que estão representadas nas ações simbólicas e instrumentais do professor, também, muitas vezes, estão presentes no discurso e na prática do pesquisador que, freqüentemente, “esquece” de sair de cena. Dessa forma, o método a ser escolhido para pesquisas colaborativas, desenvolvidas em escolas, necessita criar situações em que o pesquisador seja o iniciador de um processo reflexivo, mas que mantenha um controle crítico sobre seu discurso enquanto colaborador na construção do processo de conscientização das ações da sala de aula.

Embora tenha verificado inúmeros pontos positivos na condução deste projeto, muitas questões se colocam para posterior investigação. Essas questões vão desde aspectos éticos causados pelo relacionamento muito próximo entre os participantes em pesquisas

etnográficas, que são apenas parcialmente resolvidas pela pesquisa colaborativa, a questões sobre como estender a abrangência deste estudo, sem distorcer as possibilidades de construção conjunta da teoria e da prática.

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand do Brasil, 1989.

BREDO, E. e FEINBERG, W. The Critical Approach to Social and Educational Research. In: E. Bredo e W. Feinberg (eds.) **Knowledge and Values in Social and Educational Research**. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

COMSTOCK, D.E. A Method for Critical Research. In: E. Bredo e W. Feinberg (Eds.). **Knowledge and Values in Social and Educational Research**. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

GITLIN, A.; SIEGEL, M. e BORU, K. Purpose and Method: Rethinking the Use of Ethnography by the Educational Left. **Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association**. New Orleans, Louisiana, 1988.

GOULDNER, A. Sociology: Contradictions and Intrastructure. In: E. Bredo e W. Feinberg (Eds.) **Knowledge and Values in Social and Educational Research**. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

HABERMAS, J. On Systematically Distorted Communication. In: E. Bredo e W. Feinberg (Eds.) **Knowledge and Values in Social and Educational Research**. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

KEMMIS, S. Critical Reflexion. In: M.F. Wideen e I. Andrews (Eds.) **Staff Development for School Improvement**. New York, NY: The Elmer Press, 1987.

MAGALHÃES, M.C.C. A study of teacher/researcher collaboration on reading instruction for Chapter One students. **Doctoral Dissertation**, Virginia Polytechnic Institute and State University. January, 1990, 1990.

_____. An understanding of classrooms interactions for literacy learning. Trabalho apresentado na **Primeira Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural**, Madrid. A ser publicado, 1992a.

_____. Teacher and researcher dialogical interactions: learning and promoting literacy learning. Trabalho apresentado na **Primeira Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural**. Madrid. A ser publicado, 1992b.

SCHON, D.A. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1987.

STAKE, R. An Evolutionary View of Programming Staff Development. In: M.F. Wideen e I. Andrews (Eds.), **Staff Development for School Improvement**. New York, NY: The Elmer Press, 1987.

VYGOTSKY, L.S. In: M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner; e E. Souberman (1978), **Mind in Society: The development of higher psychological processes**. Cambridge: MA, Harvard University Press, 1930.

WELLS, G. Talk for learning and teaching. To be published, 1991.

WILDMAN, T. and NILES, J. Reflective teachers: Tensions between abstractions and realities. **Journal of Teacher Education**. 87. 25-27. 1987.