

CIÊNCIA, TEORIA SOCIAL CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO

Ricardo Vieira¹

Ana Vieira²

Resumo: Os modelos científicos vigentes acabam por refletirem sempre nas práticas escolares, nas pedagogias dominantes, na educação. O objetivo principal deste ensaio é correlacionar os paradigmas científicos com os paradigmas pedagógicos e mostrar como, em parte, “somos filhos de Descartes”. Foi com ele que aprendemos o que era a ciência, o método científico, no singular, e a objetividade como valor sagrado da ciência. Foi o seu Discurso do Método que marcou a ciência do século XX e, também, a pedagogia escolar e a educação em geral. Aprendemos a pensar com a cabeça e não com o coração; desumanizamos, desantropomorfizamos a ciência, o que teve efeitos diretos na educação, essencialmente durante toda a primeira metade do século XX. As Ciências da Educação são assim, a nosso ver, no seu início, mais filhas das ciências experimentais e naturais do que das próprias ciências humanas e sociais. De resto, também elas buscavam para si o estatuto de ciências, procurando generalizar o por vezes não generalizável; procurando leis em que imperam a especificidade e a idiosincrasia do humano. Então, o positivismo do século XIX e do início do século XX, que marca as Ciências Sociais e as Ciências da Educação, que se recusam a ser subjetivas, a serem simplesmente humanas, e, logo, não científicas, vigorou e vigora, ainda, na ciência e na educação.

Palavras-chave: Paradigmas científicos. Objetividade e subjetividade. Teoria social e educação. Cultura. Etnografia de contextos educativos, compreensão e explicação.

SCIENCE, CONTEMPORARY SOCIAL THEORY AND EDUCATION

Abstract: The current scientific models reflect in school practice, in pedagogy and in education. The main purpose of this paper is to correlate scientific paradigms and pedagogical paradigms and demonstrate how we are all, to some extent, “sons of Descartes”. He was the one who showed us what science really was; he developed the scientific method and claimed that objectivity is the heart of science. His Discourse on Method was a scientific landmark in the 20th century, not to mention pedagogy and education as a whole. We have learnt to think with our brain, not with our heart; we dehumanised science, which directly affected education, especially the first part of the 20th century.

1 Professor Coordenador principal (professor titular) na ESECS-IPLeia, Portugal. Investigador Integrado do CICS.NOVA, polo de Leiria. Doutor em Antropologia Social e Agregado em Antropologia da Educação.

2 Professora adjunta na ESECS-IPLeia, Portugal. Investigadora Integrada do CICS.NOVA, polo de Leiria. Doutora em Educação Social.

Thus, Educational Sciences are more closely connected to experimental sciences and natural sciences rather than human and social sciences. Apart from that, they sought to be recognised as sciences because they tried (to some extent) to generalise what could not be generalised; they sought laws that ruled humans' idiosyncrasy. In conclusion, the positivism in the 19th century and in the first years of the 20th century, which was a landmark in Social Sciences and in Educational Sciences, and claimed to be simply human, not subjective, still affects science and education.

Keywords: Scientific Paradigms; Objectivity and Subjectivity; Social Theory and Education, Culture. Ethnography and Education, comprehension and explanation.

1 MODELOS CIENTÍFICOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

O objetivo central deste primeiro tópico de um texto que se centra na relação ciência, sociedade e ensino é cruzar duas dimensões que coexistem, lado a lado ou mesmo em sobreposição, quando se fala de educação, ainda que por vezes não se tenha consciência disso: a dimensão do ensino e a dimensão da ciência. Os modelos científicos em vigor, acabam por refletirem sempre nas práticas escolares, nas pedagogias dominantes, na educação.

Claro que falar, por exemplo, de ciência e educação para um período tão grande como um século é muito complexo. Assim, para não pecarmos por superficialidade quase obrigatória no caso de um período de tempo tão grande, como é o caso do século XX que queremos aflorar, optamos por correr o risco de tentar um exercício que esperamos aprofundar em breve: correlacionar os paradigmas científicos com os paradigmas pedagógicos. O pecado será talvez o de excesso de globalidade. Perdoai-nos, leitores.

Sabe-se que o século XX foi praticamente dominado pelo paradigma cartesiano do primado da razão. Do elogio da razão e da crítica da emoção. De alguma forma, somos todos filhos dessa escola criada por Descartes, à volta da dúvida metódica e do primado racionalista. Descartes viveu entre 1596 e 1650, mas suas ideias mantiveram-se praticamente intocáveis e de pé até quase o século XXI, sendo muito marcantes na ciência e no ensino do século XX.

Foi com ele que aprendemos o que era a ciência, o método científico, no singular, e a objetividade como valor sagrado. Foi o seu Discurso do Método que marcou a ciência do século XX e, também, a pedagogia escolar e a educação em geral. Aprendemos a pensar com a cabeça e não com o coração; desumanizamos, desantropomorfizamos a ciência, o que teve também efeitos diretos na educação, essencialmente durante toda a primeira metade do século, sempre com exceções, claro. Ensinou-se a ler, contar e escrever – educação essencialmente racionalista, cognitivista. Não era importante a educação dos sentidos, o pensar as emoções, o afeto entre docente e discente; a relação social e pedagógica. O importante era o produto, o aluno instruído, não o processo de levar a aprender, de educar, verdadeiramente. Era a diretividade *versus* a atividade do aluno passível de ser tornado sujeito da sua própria aprendizagem. Claro que aqui e ali, tanto no século XX como ao longo de todo o Iluminismo, sempre foram surgindo os dissidentes, os grandes filósofos e pedagogos que propuseram as pedagogias mais ativas, construtivas, *versus* o *magister dixit* dominante.

Com esse paradigma de cientificidade decorrente das ciências experimentais e quase linearmente aplicado às Ciências Sociais e Humanas e em particular às Ciências da Educação, misturado com o positivismo de Comte e Durkheim, arrumamos também o mundo e a realidade social de forma muito dualista: razão/emoção; racional/irracional; instruído/analfabeto; desenvolvido/subdesenvolvido; barbárie/civilização; objetivo/subjetivo etc.

E assim continuamos a pensar, ainda, por vezes, hoje. Surgem já diversos trabalhos mostrando a importância das emoções na memória, na relação humana, na inteligência, na aprendizagem etc., mas continuamos filhos de Descartes porque continuamos a dividir o conhecimento em preto e branco: objetivo/subjetivo em um mundo cada vez mais complexo, precisando de paradigmas da complexidade para tratar de realidades complexas.

Mas, efetivamente, o social tem sido tratado como um processo em que o coletivo se sobrepõe ao individual, como definiu Durkheim no seu livro “As Regras do Método Sociológico” (1980 [1895]), ou como um processo de compreensão dos indivíduos em vez de o explicar como algo exterior a eles, na medida em que o sujeito também constrói o próprio fato social. A explicação desse fenômeno, com recurso aos trabalhos, teoria e metodologia herdados de Durkheim, tem sido vista como antagônica, à busca da compreensão, que constituiu a “missão” de Max Weber. Segundo Augusto Santos Silva, sociólogo português que produziu um texto notável sobre essa problemática,

O confronto teórico-metodológico entre Émile Durkheim e Max Weber mantém uma atualidade indiscutível, na medida em que muitos dos problemas que definiram continuam a ser os nossos problemas e as várias abordagens e resoluções que a respeito destes seguimos decorrem ainda das, ou são referenciáveis às dos dois mestres (SILVA, 1988, p. 177).

As Ciências Sociais contemporâneas têm, por vezes, usado e abusado desses dois caminhos de análise social, posicionando-as de forma antagônica. Wilhelm Dilthey (1986 [1883]) é um exemplo clássico dessa separação, entre a natureza, que tinha de ser explicada, e o espírito, que importava compreender. Para esse processo de compreensão, o autor propõe a introdução de um método direcionado para o estudo das ciências do homem, ou do espírito. Bourdieu (1993) critica essa concessão diltheyniana, dizendo que “compreender e explicar não são senão um só” processo (BOURDIEU, 1993, p. 910).

Centremo-nos de novo no pensamento de Descartes para percebermos o contexto que permite que a sua obra se torne diretora da ciência e da educação até o início do século XXI. Para o pensamento medieval, a realidade que nos cerca e de que tomamos conhecimento pelos sentidos era inquestionável quanto à sua existência. Era um realismo que partia essencialmente do postulado dogmático de que essa realidade existia fora de nós. Para o pensamento moderno, que Descartes inaugura e que vigora em todo o século XX, a realidade exterior a nós próprios passa a ser questionada e problematizada. Descartes recomenda que se reconheça a realidade como objetiva não por que “os sentidos a percebam ou a inteligência

a contemple, mas porque a razão a garante” (NEWTON DE MACEDO, 1938, p. XXII).

Só é real o que é racional, e o que é sensorial não é racional, logo, não é real. É esse o primado da razão que afasta a emoção dos paradigmas científicos e educacionais durante o século XX. É o “penso, logo existo” que impera na ciência e na escola. O “sinto, logo existo”, esse é um risco que só agora os cientistas assumem e os educadores consideram como fundamental à prática pedagógica.

E, como só é real o que é racional, o universo cartesiano aparece muito diferente do universo sensível, despojado de todas as outras propriedades que atribuímos às cousas, mais rico em riqueza conceptual, mais pobre porém em riqueza qualitativa. É o mecanismo cartesiano nascido dessa imperiosa necessidade de ver claro, com os olhos da Razão (NEWTON DE MACEDO, 1938, p. XXIII).

Antônio Damásio, Prêmio Pessoa, autor de “O Erro de Descartes”, legitima em 1995, de alguma forma, transnacionalmente e transdisciplinarmente, o que já muitos cientistas sociais vinham dizendo: que a emoção e a razão não funcionam isoladamente. Mas Damásio, vindo de uma área científica mais dura, mais credível aos olhos racionalistas, explicitou por escrito com argumentos da sua pesquisa nos Estados Unidos, que “certos aspectos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade” (DAMÁSIO, 1995, p. 14). Também ele próprio diz que foi advertido muito cedo para decidir sensatamente e que isso implicaria uma cabeça fria; foi ensinado para pensar que as emoções e a razão se misturam tanto quanto a água e o azeite.

É nesse contexto de racionalidade que as Ciências da Educação se reivindicam como ciências. O modelo epistemológico é o das Ciências da Natureza. O da objetividade do sujeito que investiga, que está deveras distante do objeto investigado; não habitam o mesmo mundo. Não dialogam. O objeto é mudo. O aluno é tido como tábua rasa (VIEIRA, 1992), como cabeça a encher mais que a arrumar. A pedagogia, se é que existia no início do século, era também fria, em nome da objetividade e da racionalidade. As Ciências da Educação são assim, a nosso ver, no seu início, mais filhas das ciências experimentais e naturais do que das próprias ciências humanas e sociais. De resto, também elas buscavam para si o estatuto de ciências, procurando generalizar o por vezes não generalizável; procurando leis em que imperam a especificidade e a idiosincrasia do humano. Então, o positivismo do século XIX e do início do século XX, que marca as Ciências Sociais e as Ciências da Educação, que se recusam a ser subjetivas, a serem simplesmente humanas, e, logo, não científicas, vigorou na ciência e na educação.

Essa distância, esse não diálogo entre quem ensina e quem é ensinado, entre mestre e aprendiz, é, a nosso ver, similar ao modelo unidirecional do investigador que crê poder explicar o seu objeto de estudo apenas de fora, sem dialogar com ele, sem interagir com ele – o modelo das ciências da natureza.

Em Portugal, contudo, após 1910, com a implantação da República, e portanto ainda no início do século XX, a educação recebe caráter humanístico, que acabou por perder no regime implantado pelo golpe de estado de 1926. Não é que

o sistema educativo do Estado Novo não tenha-se preocupado com a formação de professores. Fê-lo foi excessivamente com visão tecnicista e didático-positivista.

É nesse contexto também de medição e quantificação, de busca mais das regularidades – leis – muito mais do que dos casos únicos – as exceções –, que surge também no mundo da educação o quociente intelectual (QI). A noção aparece no início do século, em 1912, proposta por W. Stern, depois de, em Paris, A. Binet e T. Simon apresentarem a primeira escala métrica de medida de inteligência. O objetivo era despistar as crianças incapazes de seguirem o ensino primário, de modo a enviá-los para classes especiais. Se repararmos, implementava-se assim uma pedagogia da exclusão, ao contrário da que caiu em moda falar no final de século – pedagogias inclusivas. E tudo isso, creio, em nome da racionalidade. Das performances cognitivas. Estávamos longe de discutir a importância da formação pessoal e social da educação para a cidadania, para o pluralismo cultural. Estávamos longe de pensar sequer que a convivência e interação entre esses dois tipos de crianças, estigmatizados a partir da famosa escala de Binet-Simon, era enriquecedora e benéfica para ambos.

Estávamos longe de pensar que mais para o final do século se iria dizer que esses testes são subjetivos na medida em que são socialmente condicionados e/ou deturpados. «Se têm um valor de prognóstico é porque avaliam o domínio da linguagem e a lógica matemática, sobre os quais recaem também os exames escolares [...]. Resultado, a inteligência tornou-se a capacidade de responder a um teste verbal e lógico-matemático» (FILLIOZAT; ISABELLE, 1997).

Em 1983, na obra chamada “*Frames of Mind*”, Howard Gardner fala pela primeira vez em inteligências múltiplas (GARDNER, 1993) e choca muitos especialistas, mas apaixonou também muita gente. Começa a falar-se de inteligência do coração, de inteligência das relações sociais etc., que deveriam ser colocadas no mesmo nível das outras formas de inteligência. É, enfim, o começo do legitimar no Ocidente outras formas de racionalidade. Desde Descartes que o dualismo era racional/irracional. O modelo científico e escolar era dualista. Em preto e branco. Dizemos no Ocidente, porque no Oriente, por exemplo, no Budismo, há 2.500 anos se desenvolvem as utensilagens da autoconsciência. Da hermenêutica. Do entender o entendimento. Algo considerado herege pela ciência moderna europeia.

Ao reinado do QI parece querer suceder no trono o quociente emocional(QE). “O antigo paradigma baseava-se no ideal de uma razão liberta da pressão da emoção. O novo paradigma convida-nos a harmonizar a cabeça com o coração. Devemos compreender mais precisamente o que significa: utilizar a emoção inteligentemente” (GOLEMAN IN FILLIOZAT, 1997, p. 12).

O modelo dualista também teria reflexos na academia. Por um lado, andamos um século dividindo o saber em conhecimento científico *versus* humanidades. Ou, de forma ainda mais simplista, em Ciências e Letras. Apesar de o empenho colocado em tanta taxionomia disciplinar por tanto teórico. Mas o povo, a escola, os professores, os alunos, esses continuam ainda com esse modelo bipolar das Ciências e das Letras. Produtos de sucesso da obra de Descartes.

Até finais do século XIX, os físicos ainda publicavam os seus artigos em revistas cujo título incluía a palavra ‘filosofia’. Os literatos autoproclamavam-se a ‘classe culta’, menosprezando a ciência que eram incapazes de compreender. Se bem que alguns cientistas continuassem a escrever para o público em geral, os seus livros eram pura e simplesmente ignorados por esta elite. A situação, que se manteve durante o nosso século, teve como um dos principais apóstolos C.P. Snow, o autor de ‘As Duas Culturas’, que sublinhava a distinção entre intelectuais e cientistas. Depressa se verificou, porém, que uma educação baseada apenas nas ideias de Freud, de Marx ou do modernismo era insuficiente. Tornou-se, pois, necessário aceitar o aparecimento de uma ‘terceira cultura’, que superava o fosso de comunicação entre homens de letras e de ciências (BROCKMAN, 1998, contracapa).

Essa terceira cultura será, talvez, a que cada cidadão do próximo século terá de dominar; que a escola terá que ensinar: um homem íntegro capaz de comunicar, pensar e agir dentro de esquemas que classicamente foram considerados opostos.

Do nosso ponto de vista, urge buscar novos paradigmas investigativos não dualistas, não dicotômicos, não simplistas, não disjuntivos, não separatistas, que não discutam apenas o tipo de metodologia utilizada, tipo qualitativo/quantitativo.

Vivemos sobre o império dos princípios de disjunção, de redução e de abstração, cujo conjunto constitui o que chamamos de ‘paradigma da simplificação’. Descartes formulou este Paradigma mestre do Ocidente, ao separar o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa extensa (*res extensa*), quer dizer, filosofia e ciência, e ao colocar como princípio de verdade as ideias ‘claras e distintas’, ou seja, o próprio pensamento disjuntivo (MORIN, 2008, p. 16).

Por seu lado, Edgar Morin insiste na abordagem da complexidade como uma alternativa a esse paradigma simples em que se tem baseado a ciência ocidental moderna baseada na “eliminação positivista do sujeito a partir da ideia que os objetos existindo independentemente do sujeito podiam ser observados e explicados enquanto tais” (idem; p. 58). Por isso, o autor refere que o sujeito foi considerado “ruído”, “entropia” e perturbação, e foi necessário eliminá-lo “a fim de atingir o conhecimento objetivo” (idem; p. 59). Mas é preciso não esquecer que

[...] só existe objeto em relação a um sujeito (que observa, isola, define, pensa) e só há sujeito em relação a um meio objetivo (que lhe permite reconhecer-se, definir-se, pensar-se etc., mas também existir.

O objeto e o sujeito, abandonados cada um a eles próprios, são conceitos insuficientes. A ideia de universo puramente objetivo está privada não apenas do sujeito, mas do meio e do além; é de uma extrema pobreza, fechada sobre si mesma [...] (MORIN, 2008, p. 61).

2 QUESTÕES DE MÉTODO E DE OBJETO EM CSH E EM EDUCAÇÃO

As Ciências Sociais e Humanas enfrentam, como vimos, em parte, problemas epistemológicos no tocante à natureza do seu objeto de estudo e, por consequência, relativamente à metodologia a ser usada. Ora se tem optado pela via do estudo da cultura e da sociedade como sistemas naturais, como algo fora das consciências

individuais, e passível de reduzir a fórmulas matemáticas, ora se tem investido nessas esferas como sistemas simbólicos.

A primeira das vias apontadas tem desembocado no positivismo. Ontem e hoje. A segunda das abordagens, por outro lado, tem-se inscrito fundamentalmente no casuísmo, na fenomenologia, na etnometodologia, no interpretativismo ou na hermenêutica, entre outras vias, grosso modo consideradas de investigação qualitativa.

Apesar da emergência do paradigma da complexidade, muitos são os investigadores contemporâneos que enveredam por uma só “via” de investigação, o que os tem colocado mais perto de um entendimento durkheimiano ou mais weberiano do social.

Sabemos que a ciência moderna nasceu de uma ruptura brutal em relação à antiga visão do mundo. Buscou-se a objetividade para a edificação do pensamento científico. Mas, quer o desenvolvimento das ciências experimentais, particularmente a física quântica, quer a teoria do caos, quer a reflexão epistemológica sobre a complexidade do homem, abriram brechas na ideia da regularidade dos fenômenos, sejam eles naturais ou sociais.

Mas também é verdade que as formas de pensar não mudam da noite para o dia, quer seja do pensamento mágico para o pensamento científico, quer seja da visão mecanicista dos fenômenos para uma visão mais organicista. Portanto, a mente humana permanece ainda muito obcecada pela ideia de leis e de ordem que dê sentido ao Universo, quando pergunta a razão das coisas que observa.

Efetivamente, a título de exemplo, apesar de ser hoje ponto assente que as entidades quânticas continuam a interagir qualquer que seja o seu afastamento, a ideia da física clássica assente na ideia de continuidade e causalidade local, continua ainda a marcar o “espírito científico” mesmo entre os profetas do social. De fato, o axioma do terceiro excluído (não existe um terceiro termo $T - T$ de “terceiro excluído”) que seja ao mesmo tempo A e não A continua a dominar o pensamento de hoje, quer sobre o natural, quer sobre o social (NICOLESCU, 2000).

Em um paradigma mais recente, as próprias ciências da natureza reformulam essa exclusão e surge a lógica do “terceiro incluído”: existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não A . Só aparentemente parece ilógico. Trata-se, antes, de uma lógica da complexidade, presente na física quântica, e que melhor parece também servir os interesses das Ciências Sociais e Humanas.

O florescimento de lógicas de valores múltiplos, incorporando operacionalmente a incerteza, os avanços em áreas como a genética, a biologia molecular, a física sub-atômica, a astrofísica, as ciências do comportamento, as matemáticas e mesmo as próprias artes, apontam para a crescente irrupção no mundo do pensamento da percepção da complexidade. A Natureza é complexa, a natureza humana é complexa; as atitudes herdadas do Cartesianismo, separando as abordagens disciplinarmente, estão em perda, por todo o lado. Tem sido sugerido mesmo que as ciências do século XXI serão as ciências da complexidade (AMBRÓSIO, 2004, p. 9).

Acreditava-se que o conhecimento científico assentava

sobre dois fundamentos seguros: a objetividade dos enunciados científicos, objetividade estabelecida pelas verificações empíricas, e a coerência lógica das teorias que se fundavam nestes dados objetivos. [...] Ora, esta aventura heróica do pensamento, para adquirir e fundamentar a certeza científica, resultou num fracasso total. Pode dizer-se que a epistemologia anglo-saxônica dos anos 50-60 descobriu (redescobriu) que nenhuma teoria científica pode pretender-se absolutamente certa. Popper, artesão capital desta evolução, transformou o próprio conceito de ciência, que deixou de ser sinónimo de certeza para se tornar sinónimo de incerteza, ou melhor, de fiabilismo (MORIN, 1996, p. 14-15).

Não obstante, o que passa a estar em causa não é a objetividade científica mas uma das suas formas: a objetividade clássica, baseada na crença de ausência de qualquer conexão não local. A existência de correlações não locais expande o campo da verdade, da realidade. Desmorona-se também um outro pilar do pensamento clássico: o determinismo que, contudo, continua a viver ativamente na maior parte dos nossos modos de pensar.

E é a partir dessa revolução científica, uma vez mais ocorrida no seio das ditas Ciências Exatas, que emerge, de novo, uma nova revolução nas Ciências Sociais e Humanas. Com efeito, a partir da segunda metade do século XX, surge crítica ao positivismo na sociologia, na antropologia, na psicologia, por meio da psicologia cultural e intercultural, nas ciências da educação, e reflexão cada vez mais profunda sobre a natureza dos seus objetos e, em consequência, das metodologias a adotar.

O espaço para a etnografia como metodologia científica ficou, assim, aberto, quer para a investigação, quer para utilização na própria formação e ensino. A etnografia tem vindo, de fato, contribuir para a abertura dos métodos em CSH e em Ciências da Educação. Aberto no método e na aplicação a vários domínios específicos: etnossociologia, etnociência, etnobotânica, etnomatemática, etnopedagogia, etnolinguística, etnomusicologia, etnografia escolar, etnografia da educação etc.

Iniciada, historicamente, com um olhar e tentativa de compreensão do exotismo distanciado, a Antropologia reinventa uma Etnografia à porta de casa. Assim, o objeto da Antropologia, e da diferença cultural em particular, não é hoje centrada em mundos mais ou menos exóticos e distantes fisicamente do investigador. Ao contrário do preconizado pela Antropologia e pela Etnologia clássicas, o distanciamento entre sujeito e objeto é agora visto mais como um distanciamento cognitivo e não sociogeográfico. Um distanciamento que é mais intelectual e reflexivo do que propriamente físico.

Dessa forma, como enfatiza Bastide (1983), é fundamental o investigador

[...] não se colocar fora da experiência social, mas de vivê-la, senão totalmente, pois não podemos ser Fregolis, transformando-nos sucessivamente em operário e patrão, empregado de banco e malandro, entregador de loja e missionário, mas nos aproximando deles pelo menos por um esforço de simpatia, por espécie de naturalidade instintiva (BASTIDE, 1983, p. 83).

Cada um de nós observa e reflete sobre os comportamentos e atitudes dos outros assim como de si próprio. Essa capacidade reflexiva permite podermos ser

objeto de nós mesmos e observadores dos comportamentos de outrem. É assim, nessa esteira, que passamos do distanciamento físico sujeito/objeto, proposto pela Antropologia clássica, ao distanciamento intelectual que permite fazer etnografia do vizinho do lado, ou da relação escola-família da instituição em que estudam nossos filhos.

De resto, grande parte da Antropologia contemporânea tem vindo procurar seus objetos de pesquisa não no exterior das sociedades ocidentais, mas dentro delas mesmas, não só por que a multiculturalidade aumentou acentuadamente nas últimas décadas em consequência da abertura de algumas fronteiras e dos grandes fluxos migratórios, mas, também, porque houve alguma reconceptualização do meu e do outro, da identidade e da alteridade.

Descobrem-se novos terrenos, estudam-se as práticas da vida citadina, a cultura das organizações, a ciência e a vida de laboratório com Bruno Latour (1988), os lugares e os não lugares da vida quotidiana com Marc Augé (1994), as instituições políticas europeias como tem feito Marc Abélès (2000), o saber médico do povo (NUNES, 1997), as cidades e a vida urbana (CORDEIRO, 2003), as histórias de vida de professores e de alunos, a etnografia da sala de aula, dos recreios, dos jogos, como temos feito em Portugal a par de outros colegas (VIEIRA, 1992; VIEIRA; VIEIRA, 2003; VIEIRA, 2009; VIEIRA, 2011), e estudos sobre mediação sociocultural e intercultural (VIEIRA, 2013; VIEIRA; VIEIRA, 2015) etc.

Nesta linha,

A observação participante serve como fórmula para o contínuo vaivém entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ dos acontecimentos: de um lado, captando o sentido de ocorrências e gestos específicos, através da empatia; de outro, dá um passo atrás, para situar esses significados em contextos mais amplos. Acontecimentos singulares, assim, adquirem uma significação mais profunda ou mais geral, regras estruturais, e assim por diante. Entendida de modo literal, a observação participante é uma fórmula paradoxal e enganosa, mas pode ser considerada seriamente se reformulada em termos hermenêuticos, como uma dialética entre experiência e interpretação. Assim é como os mais recentes e persuasivos defensores do método o reelaboraram, na tradição que vem de Dilthey, passa por Max Weber e chega até aos antropólogos dos ‘símbolos e dos significados’ (CLIFFORD, 2002, p. 33-34).

De forma similar, Telmo Caria (2003) posiciona a etnografia como um “lugar de fronteira”:

o estar dentro e estar fora dos contextos em análise e, simultaneamente, convocar os autóctones para se posicionarem do mesmo modo. 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 refletir sobre o inesperado. O investigador é um ator 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 (CARIA, 2003, p. 13).

O etnógrafo, seja do outro distante fisicamente, do outro próximo geograficamente, ainda que distante cognitivamente, seja da sala de aula de determinada escola ou da transmissão cultural ocorrida nos jogos populares ou nas brincadeiras das crianças, nunca consegue ser neutro nem invisível.

De fato, o etnógrafo nas ciências sociais não se limita a observar, a agir e a ouvir, faz, além disso, perguntas adequadas e pertinentes ao contexto, ainda que estas não sejam as que os autóctones verbalizam no quotidiano sobre o seu 'nós' (CARIA, 2003, p. 14).

Efetivamente, o observador acaba por apelar à racionalização das práticas por parte dos observados e, quando se trata de entrevista, ainda que etnográfica ou etnobiográfica,

entrevistado e entrevistador alcançam dimensões do pensamento que não são passíveis de equacionar numa simples aritmética tipo $1 + 1 = 2$. O resultado é possivelmente melhor traduzido por um 3, símbolo da criação, pois contém uma descoberta e racionalização que resulta da existência da interação entre pelo menos dois sujeitos (VIEIRA, 2003, p. 86).

O social deixa de ser, assim, absolutamente uma coisa à la Durkheim, para ser considerado mais como atividade social estruturante.

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

3 TEORIA SOCIAL E EDUCAÇÃO

Neste terceiro ponto do texto, procuramos sistematizar a reivindicação de novos paradigmas de investigação e a influência dos paradigmas científicos dominantes no olhar sobre a educação, seja do ponto de vista investigativo, seja do ponto de vista pedagógico. Efetivamente, também os modelos científicos em vigor acabam por refletir nas práticas escolares, nas pedagogias dominantes, na educação e ensino.

A história do pensamento sobre educação caracteriza-se por se ter desenvolvido no contexto de um diálogo com a teoria social do seu tempo. A teoria social envolve a metateoria, isto por um lado, e pelo outro engloba todo um leque de questões substantivas necessariamente implicadas na construção das teorias da sociedade [...] (MORROW; TORRES, 1997, p. 21).

Dessa forma, como vimos anteriormente, o olhar sobre a educação e sobre a cultura tem sido visto ora de forma mais objetivista, ora de forma mais subjetivista; ora de forma mais estruturalista e determinista, ora de forma mais processualista e construtivista. De alguma forma, o olhar sobre a educação é paralelo aos paradigmas da abordagem social vigente. Seria impensável abordar aqui as várias correntes sociológicas e a forma como elas se debruçaram sobre a educação. Contudo, a propósito da oscilação das Ciências Sociais entre os paradigmas mais quantitativos ou qualitativos, convém dizer da nossa posição.

Os fenômenos humanos, visíveis ou latentes, não são, por essência, quantificáveis. Crenças, representações sociais, formas de relacionamento com o “outro”, estratégias usados em face de situações problemáticas são fatos humanos e, para serem entendidos, implicam a presença humana e a capacidade de empatia. É evidente que o valor dos resultados obtidos não pode então ser avaliado por referência aos cânions da investigação “científica” clássica.

A esse propósito, Bourdieu reivindica até um politeísmo metodológico. Crítica não só a sofisticação técnica dos usos metodológicos, mas, também, o seu uso irrefletido, destinado a camuflar o vazio criado pela ausência de visão teórica (cf. BOURDIEU, 1992):

Com efeito, as escolhas técnicas as mais ‘empíricas’ são inseparáveis das escolhas de construção do objeto, as mais ‘teóricas’. É em função duma certa construção de objeto que tal método de aferição, tal técnica de recolha ou de análise de dados etc., se impõe. (p.197).

E, mais à frente, afirma que

A construção do objeto – pelo menos na minha experiência de investigador – não é qualquer coisa que se faz de uma vez por uma espécie de ato inaugural, e o programa de observações ou de análises através dos quais ela se efetua não é um plano que se desenha *a priori*, como o faz um engenheiro (p. 199).

E isso implica uma atitude ativa de questionamento do real:

Construir o objeto pressupõe também que se tem perante os fatos uma postura ativa e sistemática: para romper com a passividade empirista, que mais não faz se não ratificar as pré-construções do senso comum; não se trata de propor grandes construções teóricas vazias, mas de abordar um caso empírico com a intenção de construir um modelo – que não tem de revestir uma forma matemática ou formalizada para ser rigoroso – [...]. Trata-se de interrogar sistematicamente o caso particular, constituído em ‘caso particular do possível’, como diz Bachelard (BOURDIEU, 1992, p. 204).

Bourdieu (1992) quer reabilitar o lado prático da teoria que reconhece como atividade produtora de saber. Wacquant (1992) refere, na introdução à sua obra “Réponses - Pour une anthropologie reflexive”, que “os seus escritos testemunham amplamente que de facto ele não é o oposto ao trabalho teórico” e que Bourdieu “mantém que todo o ato de pesquisa é simultaneamente empírico e teórico” (p. 32-33). Também Bourdieu entende que o objeto próprio das Ciências Sociais, e em particular da Antropologia, não é nem o indivíduo nem os grupos sociais enquanto conjuntos concretos de indivíduos, mas, antes, a relação entre os dois no processo histórico.

Com os conceitos de *habitus* e de campo, Bourdieu ultrapassa os falsos problemas da espontaneidade pessoal e dos constrangimentos sociais da liberdade e da necessidade. Livra-se, assim, das alternativas vulgares do indivíduo e da estrutura da micro e da macroanálise:

Se é bom recordar que os dominados contribuem sempre para a sua própria dominação, é necessário recordar no mesmo movimento que as disposições que os inclinam para esta cumplicidade são também um efeito incorporado

da dominação. Assim, a submissão dos trabalhadores, das mulheres e das minorias raciais, não é, na maioria dos casos, uma concessão deliberada e consciente [...] dos homens (BOURDIEU, 1992, p. 28-29).

Para Bourdieu, há uma relação entre os *habitus*, sistemas duráveis de percepção, de apreciação e de ação que resultam da instituição do social no individual, e os campos, sistemas de relações objetivas que são produto da instituição do social nas coisas:

O campo estrutura o *habitus* que é o produto da incorporação da necessidade imanente deste campo ou do conjunto de campos mais ou menos concordantes. [...]

A realidade social existe por assim dizer duas vezes, nas coisas e nos cérebros, nos campos e nos *habitus*, no exterior e no interior dos agentes. E, quando o *habitus* entra em relação com o mundo social de que ele é produto, ele é como peixe na água e o mundo aparece-lhe como saindo de si (BOURDIEU, 1992, p. 102-103).

Voltando a frisar, portanto, os fatos sociais não podem ser interpretados fora dos seus contextos simbólicos e socioculturais fora do contexto teórico.

Pensar o ensino e a educação assente em paradigmas científicos, obriga, também, a uma rápida referência à conceptualização do conceito de cultura, sempre caro a todas as correntes antropológicas mas nem sempre concebido da mesma maneira.

Entendemos, neste texto, a cultura e a sua abordagem antropológica mais ou menos ao modo de Clifford Geertz, que, influenciado por Weber, defende um conceito de cultura essencialmente semiológico cujo objetivo é ajudar o investigador a ter acesso ao mundo conceitual no qual vivem os seus sujeitos, com intuito de proporcionar o diálogo com os mesmos. Nas suas próprias palavras,

acreditando que o Homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, a sua cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 15).

São esses significados, e os modos como crianças, alunos, professores, pais e mães se relacionam, que se procura descobrir com a Antropologia da Educação.

Procura-se mais o sentido do que propriamente explicações (BENAVENTE, 1990). Como Durkheim (1980, p. 7), entendemos que “O objeto de qualquer ciência é descobrir, e qualquer descobrimento desconcerta mais ou menos as opiniões correntes”. Mas, mais do que o pensamento coletivo, que ele sugeria que fosse estudado em si mesmo e por si mesmo, preocupamo-nos, aqui, particularmente, com o “pensamento dos particulares” como resultado de uma construção social. Todavia, quando falamos de construção social, não estamos nos referindo em particular à origem social. O problema não é tanto de grupo social de origem mas mais de trajetória social em que o pessoal se pode construir em uma interação mais monocultural, mais de pluralismo cultural, intercultural etc. Em uma palavra, interessa-nos compreender essa cultura pessoal construída ao longo da história de

vida, com a qual se age e se entende. É verdade que aqui voltamos a estar de acordo com Durkheim, quando diz que

pelo fato de as crenças e as práticas sociais nos chegarem do exterior, não quer dizer que as recebamos passivamente e sem as submetemos a modificações. [...] Não há conformismo social que não comporte toda uma gama de matizes individuais” (DURKHEIM, 1980, p. 24). Essas matizes individuais são a cultura pessoal e, portanto, também o que de coletivo há no individual.

Mas, contrariamente ao nomotetismo de Durkheim, e em geral a todo o paradigma positivista, aqui interessa-nos, particularmente, o mundo subjetivo, o da consciência, da intuição e dos valores. Mais do que o comportamento dos atores, na Antropologia da Educação que desenvolvemos, buscam-se os significados que lhe atribuem os sujeitos e aqueles que interagem com ele (ERICKSON, 1989). Aproximamo-nos, assim, de Max Weber, que se recusa a falar de leis generalizáveis à complexidade das diversas singularidades sociais.

Nessa Antropologia da Educação que preconizamos para a formação de professores na contemporaneidade, interessa-nos a compreensão weberiana de apreender o sentido da ação social mas, fundamentalmente, dos fenômenos educativos e de transmissão cultural. Retomam-se, tantas vezes, assuntos e temas queridos das Ciências da Educação mas dá-se-lhes uma dimensão nova, global, comparativa e cultural, no sentido antropológico, e de cariz etnográfico.

De acordo com Clifford Geertz,

A Antropologia e a Psicologia escolheram entre si dois dos objetos mais improváveis em torno dos quais tentar construir uma ciência positiva: Cultura e Mente, *Kultur und Geist*, *Culture et Esprit*. Ambos são heranças de filosofias extintas, ambos têm histórias variadas de inflação ideológica e abuso retórico, e ambos têm usos quotidianos amplos e múltiplos que interferem em qualquer esforço de estabilizar seu sentido ou transformá-los em espécie naturais. Foram repetidamente condenados como místicos ou metafísicos, repetidamente banidos dos recintos disciplinados da investigação séria, e repetidamente se recusaram a ir embora [...]. À medida que se desenvolveram as ciências cognitivas, houve uma tendência a fugir desses termos, mais ou menos completamente e, em vez deles, a falarem em circuitos neurais e processamento computacional, sistemas programáveis artificialmente instruídos – tática que torna intocadas e intocáveis as questões da habitação social do pensamento e das bases pessoais de significação.

No que concerne à Antropologia, essas duplas questões, mal formuladas ou evitadas – a natureza mental da cultura, a natureza cultural da mente –, têm-na atormentado desde os seus primórdios. Das ruminções de Tylor sobre as insuficiências cognitivas da religião primitiva, na década de 1870, passando pelas de Lévy-Bruhl sobre as participações simpáticas e o pensamento pré-lógico, na década de 1920, até às de Lévi-Strauss sobre o bricolage, os mitemas e *La pensée sauvage*, na década de 1960, a questão da ‘mentalidade primitiva’ – o grau em os chamados nativos pensam de maneira diferente dos (também chamados) civilizados, avançados, racionais e científicos – tem dividido e confundido a teoria etnográfica. Boas, em A mente do homem primitivo, Malinowski, em Magia, Ciência e Religião, e Douglas, em Pureza e Perigo, todos entraram em luta com o mesmo anjo: colocar numa relação inteligível, como dizem variadamente eles e seus seguidores, o interno e o

externo, o privado e o público, o pessoal e o social, o psicológico e o histórico, o vivencial e o comportamental (GEERTZ, 2001, p. 179-180).

Jerome Bruner, que pensa os processos educativos a partir da psicologia cultural que tem vindo a desenvolver, diz, a propósito da crítica aos modos de pensar construídos pela física do passado, que

quando lidamos com o significado e com a cultura, enveredamos inevitavelmente por outro ideal. Reduzir o significado ou a cultura a uma base material, dizer que eles ‘dependem’, por exemplo, do hemisfério esquerdo, é cair na banalidade ao serviço de uma concreção deslocada. Insistir na explicação em termos de ‘causas’ impede-nos, logo à partida, de tentar compreender como é que os seres humanos interpretam os seus mundos e como nós interpretamos os seus atos de interpretação (BRUNER, 1997, p. 12).

4 DA INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Assim como refere Peter Woods (1989, p. 18), também conosco foram

esses ‘problemas preliminares’ e suas ‘redefinições’ suscitadas pelo trabalho de campo (cf. GOETZ; LECOMPTE, 1988: 173; HAMERSLEY; ATKINSON, 1994: 46 e ss.) que me motivaram a procurar ‘respostas’ a partir da ‘observação da vida na aula’, quer através da identificação das ações ditas ‘de indisciplina’ e das ações que se lhe opõem, no contexto em que elas se verificam, quer tentando obter da parte dos protagonistas, professores e alunos, as ‘interpretações’ e o ‘significado’ que eles próprios atribuem a essas mesmas ações. Estavam, deste modo, criadas as motivações básicas para se proceder a uma pesquisa de caráter etnográfico.

De fato, como diz Peter Woods, a etnografia ‘interessa-se pelo que fazem as pessoas, como se comportam, como interatuam. Propõe se descobrir as suas crenças, valores, perspectivas, motivações, e o modo como tudo isso muda com o tempo ou de uma situação para outra. Procura fazer tudo isso dentro do grupo e a partir das perspectivas dos membros do grupo. O que conta são os seus significados e interpretações’ (AMADO, 2000, p. 190).

Por isso, consideramos que a oposição metodologias qualitativas *versus* quantitativas é uma falsa questão e uma falsa oposição. Nos nossos trabalhos de investigação usamos também questionários que são tratados de forma quantitativa. Contudo, os resultados numéricos, sejam números absolutos ou números relativos, mais não fazem do que descrever a realidade, nesse caso concreto, alguns pontos de vista dos professores sobre a diversidade cultural e social na escola contemporânea. Mas esses números poderiam ser substituídos apenas por palavras. Não é o simples uso de quadros e/ou gráficos que altera o sentido das questões orientadoras da pesquisa e o paradigma principal em que se insere:

Cada vez mais estou chegando à conclusão de que a essência do método científico não é a experimentação *per se*, e sim a estratégia conotada pela expressão hipóteses concorrentes plausíveis. Tal estratégia pode começar a procurar suas soluções com evidências ou pode começar com hipóteses. Em vez de apresentar essa hipótese ou evidência da maneira da confirmação

positivista, independente do contexto (ou mesmo da corroboração pós-positivista), ela é apresentada em redes ampliadas de implicações que (embora nunca completas) são cruciais à sua avaliação científica (YIN, 2005, p. 7).

No nosso caso concreto, o paradigma privilegiado, e apesar dessa complementaridade de métodos qualitativos e quantitativos, é o interpretativo ou fenomenológico, ou, ainda,

de uma forma mais pobre e inscrito na lógica dos dualismos, o qualitativo que, conforme Bogdan e Birklen (1994, p. 11), assenta em uma metodologia “de investigação” que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Mas não podemos falar de investigação qualitativa ou, no seu contrário, quantitativa, como se, efetivamente, fossem mesmo oposições pois, como já dissemos, “um pau tem sempre dois bicos” (NICOLESCU, 2000). E se partirmos o pau a meio, dá dois paus, cada um com dois bicos. A realidade é complexa e está para além de dois extremos opostos.

5 DO TRABALHO ETNOGRÁFICO EM EDUCAÇÃO E ENSINO

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 esses conceitos verdadeiramente sinônimos uns dos outros, têm, no entanto, um denominador comum, que se inserem em abordagens epistemologicamente semelhantes (ERIKSON, 1989). Essas abordagens da escola, e dos seus territórios, vão, em primeiro lugar, para além da tradicional relação entre *inputs* e *outputs* da análise sistêmica das organizações, a qual descurava todo o processo em que ocorrem os fenômenos 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 por que, nesse espaço entre *inputs* e *outputs*, de forma a podermos tomar decisões que se adéquem à realidade.

Os estudos etnográficos pressupõem extenso recolhimento de dados durante um período de tempo mais ou menos longo, de forma naturalística, isto é, sem que o investigador interfira na situação que está estudando, 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, 1983).

Iniciando seu trabalho pelo recolhimento de dados, por meio de observação direta e participante, o investigador recorre, posteriormente, a outras técnicas: entrevistas etnográficas, questionários, análise documental, recolhimento de artefatos, gravações de vídeo e áudio etc.

Peter Woods (1989, p. 18) considera que a etnografia

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

As técnicas etnográficas, apesar de terem uma longa tradição nos estudos antropológicos e sociológicos, só recentemente começam a implementar-se nas pesquisas sobre educação, fato que decorre da crescente preocupação de entender e buscar o processo e não apenas o produto da “coisa” educativa:

Telmo Caria (2003, p. 13) posiciona a etnografia como um ‘lugar de fronteira’:

O ‘dentro e fora’ é fonte de conhecimento acrescido porque provoca uma tensão e uma ambiguidade na relação social de investigação que convoca o investigador a refletir sobre o inesperado. O investigador é um ator 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.

Considerando o caráter 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 (LUCKE; 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. Pelas considerações feitas até ao momento, verificamos que as características e a pertinência de um estudo de caso condicionam as opções metodológicas, que se distanciam dos pressupostos do paradigma positivista.

Não querendo propriamente contrapor perspectivas nem entrar, de novo, em uma discussão/reflexão quantitativo *versus* qualitativo – até porque admitimos ser possível conciliar estratégias metodológicas de ambas as perspectivas, consoante os objetivos e o tipo de investigação que se pretende realizar –, consideramos, no entanto, que optar por essa metodologia poderá ter as suas vantagens, mas, também, limitações como com qualquer outra metodologia.

6 A EDUCAÇÃO PROIBIDA

Finalmente, neste último ponto do nosso ensaio, surge pequena interpretação do documentário “A Educação Proibida”, produzido no ano de 2012, sob a direção de Germán Doin e produção de Verónica Guzzo, que questiona a escolarização moderna e propõe um novo modelo educativo, de alguma forma contrariando a lógica escolar assente em dogmatismos, nominalismos e positivismos que teimam em condicionar as nossas mentes e políticas educativas ocidentais. O documentário permite perceber a articulação entre os paradigmas científicos e os modelos pedagógicos que vivemos nas escolas contemporâneas.

O documentário começa por referir a alegoria da caverna, mostrando como o ser humano vive aprisionado em ideias e crenças que lhe são transmitidas sem

questionamento e que acabam por ser interiorizadas como verdades absolutas, condicionado todo o seu pensar futuro. Na caverna, os prisioneiros representam as ideias preconcebidas, interiorizadas sem serem questionadas, tornando-os imóveis e passivos porque consideram incontestáveis as crenças dominantes. É por isso que se acomodam ao lugar e à cultura originais. Para transformar esse pensamento, há que questionar de onde vêm as ‘sombras’, o desconhecido para se disponibilizar para a partida para novos mundos e novas formas de pensar sem dependência nem aprisionamentos.

Faz-se uma crítica à escola e à forma como está estruturada e programada para o ensino. O título “Educação Proibida” remete para essa educação em que o professor é o ator principal que, num monólogo, despeja informação para os alunos, vistos como um público que recebe conhecimento pré-fabricado, ordenado, condicionado de forma passiva e monótona, o que provoca desinteresse e obriga a decorar sem entendimento, compreensão e motivação.

Essa escola descarta o prazer de aprender, o prazer da procura, da descoberta, limitando-nos a seguir um caminho já traçado, sem pedir opinião aos interessados.

Educação proibida, portanto, na medida em que, como crianças, adultos, pais, educadores e sociedade, não ousamos questionar esse caminho que foi escolhido; permitimos que façam escolhas por nós e nos mantenham dependentes de escolhas que não fizemos, de modelos que não desejamos, mas que, por medo ou falta de reflexividade, vamos seguindo como uma pauta musical inquestionável e sem espaço para a improvisação e a criatividade.

7 CONCLUSÃO

Apesar de haver muitos exemplos de que a escola formal pode ser reinventada, a verdade é que, na prática, a educação acaba por ser proibida por todos e para todos. A escola não ensina a enfrentar as dificuldades. Fala de educação, de progresso, democracia, liberdade, um mundo melhor, mas muito pouco disso acontece na escola.

As metodologias da escola moderna conduzem a um afastamento das pessoas e não à convivência e cooperação. Conduzem à competição realizada, tantas vezes, por razões de escasso valor. Os alunos continuam com reduzida voz e escassa opinião sobre o mundo da escola e da sociedade em geral. Pese, em bora todas as revoluções científicas e paradigmáticas que têm ocorrido nas sociedades contemporâneas, a educação escolar continua prisioneira de paradigmas nomotéticos e positivistas e tem aberto poucos espaços para a criatividade, para a flexibilidade, para a adequação curricular e metodológica, para partir da epistemologia e interesses de cada criança, adolescente ou jovem para os saberes mais acadêmicos.

Algumas dessas experiências alternativas que podemos perceber no documentário “A Educação Proibida” têm rompido com esse tipo de escola, uniforme e debilitadora, e têm arriscado novas pedagogias atrelando-se a

transformar as estruturas mais escolásticas, ainda que assumindo, mesmo assim, uma lógica de escola formal.

Procura-se, nessa via, a reinvenção da escola para uma educação mais ativa, popular, libertadora, cooperativa, livre, democrática e holística, adequada às culturas e etnias do mundo contemporâneo. Essas alternativas, conhecidas, pelo menos, desde a proposta de Ivan Illich da sociedade sem escolas, procuram pensar a aprendizagem como crescimento e desenvolvimento contínuo, em que a troca entre os indivíduos e os seus pares, o meio e as comunidades, são uma constante que torna a educação mais viva. É por isso que afirmamos que não há um único modelo educativo, muito menos um único modelo escolar. A verdadeira diversidade pedagógica, social e cultural existe quando se respeita e experimenta a diversidade em todas as suas dimensões.

É com este trabalho conjunto e diverso que se pode augurar nova visão e paradigma educativos, construídos colaborativamente e não impostos de cima para baixo, ao ritmo e gosto dos políticos que nos governam. De contrário, a educação está proibida por todos e para todos. É preciso apostar em processos e não apenas em produtos; é preciso apostar em trajetos e não apenas em metas para podermos encontrar outras formas de organizar e viver a escola, a ciência, o ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABÉLÈS, Marc. **Un Ethnologue à l'Assemblée**, Paris: Odile Jacob. 2000.
- AMADO, João. **Interacção pedagógica e indisciplina na aula**. Porto: Asa Editores. 2000.
- AMBRÓSIO, Teresa. A complexidade da adaptação dos processos de formação e de desenvolvimento humano in AMBRÓSIO Teresa et all. **Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas**, Lisboa: Actas do atelier nº 34 – MCX da rede “Modélisation de la Complexité, conferência de Lille. 2004.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**, Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1981. [1960].
- AUGÉ, Marc. **Não-Lugares: Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade**, Venda-Nova: Bertrand Editora. 1994. [1992].
- BASTIDE, Roger. A propósito da poesia como método sociológico, in QUEIROZ, Maria Isaura (org.) **Roger Bastide: sociologia**, São Paulo: Ática, p. 81-87, 1983.
- BENAVENTE, Ana. **Escolas, Professores e Processos de Mudança**, Lisboa: Livros Horizonte. 1990a.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.
- BOURDIEU, p. **Réponses - Pour une Antropologie Réflexive**, Paris: Editions du Seuil. 1992.

- BOURDIEU, Pierre (dir.). **La Misère du Monde**, Paris: Editions du Seuil. 1993.
- BROCKMAN, John (Org.). **A Terceira Cultura**, Lisboa: Temas e Debates. 1998.
- BRUNER, J. **Actos de Significado**, Lisboa: Ed. 70. 1997. [1990].
- BRUNER, J. **Cultura e Educação**, Lisboa: Ed. 70. 2000.
- CARIA, Telmo. A Construção Etnográfica do Conhecimento em Ciências Sociais: Reflexividade e Fronteiras in CARIA, Telmo (Org.) **Metodologias Etnográficas em Ciências Sociais**, Porto: Afrontamento, p. 9-20, 2003.
- CASAL, ADOLFO Yáñez. **Para uma Epistemologia do discurso e da Prática Antropológica**, Lisboa: Cosmos. 1996.
- CLIFFORD, James. **A Experiência etnográfica: Antropologia e Literatura no Século XX**, Rio de Janeiro: UFRL. 2002. [1994].
- CORDEIRO, Graça A Antropologia Urbana entre a Tradição e a Prática in CORDEIRO, Graça, BAPTISTA, Luís, COSTA, António (Org.). **Etnografias Urbanas**, Oeiras: Celta, p. 3-32. 2003.
- CORREIA, José Alberto. Para uma redefinição socioantropológica da cientificidade em educação in CORREIA, José Alberto. **Para uma teoria Crítica em Educação**, Porto: Porto Editora, p. 181-189. 1998.
- COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes. 1995.
- DAMÁSIO, António. **O Erro de Descartes**, Lisboa: Pub. Europa-América. 1995.
- DILTHEY, Wilhelm . **Introducción a las ciencias del espíritu**, Madrid: Alianza editorial. 1986 [1883].
- DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**, Lisboa: Ed. Presença. 1980 [1895].
- ERIKSON, Frederick. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, in WITTROCK, Merlin (Org.). **La Investigación de la Enseñanza I**, Barcelona-Buenos Aires: México. 1989 [1986].
- FILLIOZAT, Isabelle. **A inteligência do coração**, Lisboa: Editora Pergaminho. 1997.
- GARDNER, HOWARD. **Inteligencias Múltiplas - A Teoria na Prática**, Porto Alegre: Artmed. 1995.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. RJ: Guanabara. 1989 [1973].
- GEERTZ, Clifford. **Nova Luz Sobre a Antropologia**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001 [2000].
- GUSMÃO, Neusa. Antropologia e Educação: a conflitualidade em questão, in GUSMÃO, Neusa. **Os Filhos de África em Portugal: antropologia, multiculturalidade e educação**, Lisboa: ICS, p. 59-68. 2004.
- HAMMERSLEY, Martyn e ATKINSON, Paul. **Etnografía, métodos de investigación**. Barcelona: Paidós. 1994.

- ITURRA, Raul. A oralidade e a escrita na construção social in **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, nº8, Afrontamento, Porto, p. 7-20. 1997.
- LAHIRE, B. **Homem Plural: os determinantes da acção**, Petrópolis: Editora Vozes. 2002. [1998].
- LATOUR, Bruno e WOOLGAR, Steve. **La vie de Laboratoire**, Paris: La Découverte. 1988 [1979].
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda. 1986.
- MACEDO, Newton. Prefácio ao Discurso do Método, in *DESCARTES*, Renato, **Discurso do Método**, Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora. 1938.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**, Lisboa: Instituto Piaget. 2008 [1990].
- MORIN, Edgar. **O Problema Epistemológico da Complexidade**, Lisboa: Publicações Europa-América. 1996.
- MORROW, Raymond Allen, TORRES, Carlos Alberto. **Teoria Social e Educação**, Porto: Afrontamento. 1997.
- NICOLESCU Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**, Lisboa: Hugin. (2000). [1996].
- NUNES, Berta. **O Saber Médico do Povo**, Lisboa: Fim de Século. 1997.
- OGBU, J. Etnografia Escolar: una Aproximación a nível múltiple in MAILLO, Honorio M. Velasco; CASTAÑO, F. Javier García; RADA, Angel Díaz de Rada. **Lecturas de Antropologia para Educadores**, Madrid: Ed. Trotta, p. 145-174. 1993.
- SILVA, Augusto Santos. **Entre a razão e o sentido**, Porto: Afrontamento. 1988.
- SILVA, Pedro. **Etnografia e Educação**, Porto: Profedições. 2003.
- SNOW, CP. **As duas culturas e um segundo olhar**. Trad. por Renato Rezende Neto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.
- VIEIRA, Ricardo & VIEIRA, Ana. Identidades, aprendizagem e mediação intercultural: uma análise antropológica, in **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 95-115, jan./abr. 2015
- VIEIRA, Ana. **Educação Social e Mediação Sociocultural**, Porto: Profedições. 2013.
- VIEIRA, Ricardo. Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural in **Revista de Educação, Sociedade e Culturas**, 4., Porto: Afrontamento, p. 127-147. 1995.
- VIEIRA, Ricardo. Antropologia da Educação e Ciências da Educação in VIEIRA, Ricardo. **Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais**, Lisboa: Colibri, p. 17-22. 2009.
- VIEIRA, Ricardo. Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos in CARIA, Telmo. (Org.) **Metodologias Etnográficas em Ciências Sociais**, Porto: Afrontamento. 2003.

VIEIRA, Ricardo. **Educação e Diversidade Cultural: notas de Antropologia da Educação**. Porto: Afrontamento e Leiria: CHID-IPL. 2011.

VIEIRA, Ricardo. **Entre a Escola e o Lar**, Lisboa: Escher. 1992.

VIEIRA, Ricardo. **Identidades Pessoais. Interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais**, Lisboa: Colibri. 2009.

WACQUANT, Loïc. Introduction in BOURDIEU, p. **Réponses**, Paris: ed. Du Seuil. 1992.

WOODS, Peter (Ed.). **Working for teacher development**. Cambridge: Peter Francis. 1989.

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