

Investigação e formação no ensino superior: exemplos e potencialidades dos estudos etnográficos

Fernando Ilídio Ferreira *filidio@ie.uminho.pt*
Orlando Pereira Freitas *orlando1mpf@gmail.com*
Universidade do Minho

Palavras-Chave: Etnografia, Desenvolvimento Comunitário, Pedagogia, Ensino Superior

I. INTRODUÇÃO

A etnografia alude ao estudo descritivo de um povo, de uma cultura, de uma comunidade. Como tal, o contexto sociocultural onde se desenvolve uma investigação – o campo, o terreno, as relações e interações sociais – assim como o tipo de trabalho realizado pelo investigador, essencialmente de observação participante, são essenciais na investigação etnográfica.

Nesta comunicação, apresentamos os resultados de um estudo etnográfico realizado num município rural do Norte de Portugal centrado em dois focos de pesquisa, os quais foram construídos e delimitados com base em perspectivas teóricas que serviram de “lentes” para observar, descrever e interpretar os dinamismos locais, mas também

com base no conhecimento prévio que possuíamos daquele contexto, construído em diversos momentos e situações de imersão no terreno, ora com um carácter mais informal – visitas, conversações, participação em eventos, leituras de documentos, etc. –, ora mais estruturado e intencional, sobretudo nas situações relacionadas com as funções de formador e de consultor que desempenhávamos no município e em instituições e associações locais.

O primeiro foco de investigação foi construído a partir do *Projecto OUSAM*, que corresponde a uma instituição local de solidariedade social criada na década de 1980, mas que ainda hoje se mantém ativa em termos de intervenção sociocomunitária com crianças, jovens e pessoas maiores. O segundo foco desenvolveu-se em torno de um projecto de reordenamento da rede escolar que teve início, numa primeira fase, no Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura, passando depois a ser conduzido pelos responsáveis políticos do município. O principal critério que presidiu à delimitação destes dois focos de investigação foi a possibilidade de observar e analisar dinâmicas socioeducativas locais, na dupla dimensão escolar e não escolar, com o objetivo de identificar e compreender especificidades, interfaces e tensões, assim como as diferentes racionalidades que caracterizam o contexto, os atores e os dinamismos locais.

Nesta comunicação apresentamos uma síntese do estudo que dá conta destes dinamismos, procurando salientar os contrastes, as tensões e as contradições que os atravessam. Além dos resultados da investigação empírica, mostraremos exemplos que têm sido utilizados na formação, sobretudo de pós-graduação, nomeadamente o Mestrado em Associativismo e Animação Sociocultural, da Universidade do Minho. Terminamos a comunicação defendendo que são vários os efeitos da etnografia na investigação e formação no Ensino Superior, na medida em que consiste num método de investigação-intervenção que promove um pensamento reflexivo e crítico no investigador e na comunidade ou grupo social que pretende conhecer e compreender.

2. INVESTIGAÇÃO ETNOGRÁFICA, PARTICIPAÇÃO E COMPROMISSO SOCIAL

A Pedagogia Social define-se como uma ciência pedagógica que reúne os fundamentos teóricos e práticos das ações e intervenções sociais que visam promover a inclusão, a participação ativa das pessoas nos seus territórios e mobilização de recursos e programas que permitam dar resposta a problemas específicos da população. Representa, neste sentido, um saber matricial comum a diferentes áreas disciplinares, constituindo uma “pedagogia de laço social” (Baptista, 2011).

“Historicamente associada a práticas de aprendizagem social, de beneficência e de ‘ajuda’, a pessoas e grupos humanos excluídos ou susceptíveis de exclusão, a Pedagogia Social vê o seu estatuto epistemológico reforçado e ampliado em contexto de ‘sociedade educativa’, surgindo, atualmente, no seio das ciências da educação como um dos saberes essenciais” (Baptista, 2011: 36).

Ainda hoje, porém, a conceptualização em torno da Pedagogia Social é controversa, podendo caracterizar-se mais em função de ações sociais orientadas para prevenção e apoio às vítimas de exclusão e marginalização social ou para a dinamização das condições educativas da cultura, promovendo uma sociedade que educa e uma educação que socialize. As primeiras projetaram-se, historicamente, em múltiplas iniciativas, programas e projetos de carácter preventivo, assistencialista, terapêutico, etc.; e as segundas perspetivam a transformação conceptual e metodológica dos processos educativos para incorporar elementos sociais, como a participação dos cidadãos (Ortega, 2003).

Segundo Marchioni (2006), as políticas sociais que, nos últimos anos, têm vindo a condicionar a ação social, reforçaram posturas individuais e assistenciais dos serviços sociais e as profissões sociais tradicionais foram assumindo o modelo assistencial e burocrático. As comunidades locais vão também se privando de referências coletivas para organizar respostas aos seus problemas e às suas necessidades e, embora se assista ao aumento o número de profissionais e técnicos sociais, estes atuam, cada vez mais, sem coordenação e um diagnóstico partilhado e participativo.

Em várias áreas, como o serviço social, a animação sociocultural, o desenvolvimento comunitário, etc., tem prevalecido uma perspetiva

técnica de intervenção que tende a sobrepor-se a um registo de investigação teórica e epistemologicamente sustentado. Aliás, parece ainda existir uma certa rejeição da teoria, talvez por os respectivos técnicos a considerarem pouco útil na sua acção quotidiana. Se bem que nos últimos anos tenham ocorrido avanços no sentido de uma maior articulação entre intervenção e investigação, grande parte dos trabalhos publicados revelam ainda um pendor normativo e prescritivo pouco propício à reflexão crítica sobre as políticas, as práticas, os actores e os contextos da acção concreta (Ferreira, 2012).

Nesta comunicação, defendemos que as ferramentas teóricas e metodológicas tornam-se cada vez mais fundamentais para a compreensão aprofundada das práticas de investigação e formação que se desenvolvem numa perspetiva de compromisso e transformação social. Torna-se, pois, necessária uma forte sustentação das práticas de intervenção sociocultural e educativa em teorias inseridas nos paradigmas interpretativo e crítico, para a investigação das dinâmicas do terreno, o que permitirá resgatar o carácter emancipatório de processos e práticas baseados em esforços participativos (Caride, Freitas e Vargas, 2007; Ferreira, 2011).

Uma via fecunda para o aprofundamento da participação social nos processos de investigação e formação é a realização de estudos etnográficos, os quais cruzam intimamente as componentes de investigação, formação e compromisso social. Enquanto método e prática de investigação, a etnografia estabelece, portanto, vínculos profícuos com a Pedagogia Social. Uma das principais características da investigação etnográfica tem a ver com a presença prolongada do investigador nos contextos em estudo e o contacto direto com as pessoas, as situações, os acontecimentos. Trata-se de um método de investigação cujo principal instrumento é o próprio investigador, tornando-se crucial a relação que cria e alimenta com os participantes no estudo, desde a entrada no terreno, a sua aceitação e participação nas vidas quotidianas das pessoas, dos grupos, das comunidades. O investigador não se limita à “observação” de realidades e factos supostamente objetivos, mas conduz uma investigação que produz um “saber da escuta e da comunicação” (Rifai, 1996). Ou seja, a participação do investigador no mundo de vida quotidiana dos atores é desenvolvida não só numa atitude participante de “observação” que tende a ser dirigida e unidi-

recional, mas também de escuta, que subentende a troca de opiniões, a interação e a conversação.

Segundo Geertz (1973), a prática da etnografia tem a ver principalmente com a possibilidade de se proceder à “descrição densa” e com o tipo de esforço intelectual que ela representa. A tarefa essencial da construção teórica não é codificar regularidades abstratas, mas tornar possíveis descrições minuciosas, isto é, não tem em vista generalizar através dos casos, mas generalizar dentro deles. O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de factos pequenos mas densamente entrelaçados. Como tal, o que distingue mais especificamente a etnografia de outras práticas de investigação é a “descrição densa” (Geertz, 1973) ou a “análise narrativa” (Becker, 1992). Corresponde a uma perspectiva epistemo-metodológica que se interessa mais pela experiência social e pelas diversas lógicas de ação e de justificação, pois o que está em causa é o enredo das práticas discursivas. É a intriga da ação; a narrativa. Há autores que definem a etnografia como “bricolage”; como “artesanato interpretativo”. Assim sendo, o trabalho de campo etnográfico faz apelo à imersão no terreno, à participação do investigador no mundo de vida quotidiana dos atores, numa atitude participante de “observação” e “escuta”. Neste contexto, a etnografia faz apelo a um pensamento e ação reflexivos e críticos, quer da parte do investigador quer junto das comunidades e grupos sociais, assegurando, assim, o carácter participativo e emancipatório das dinâmicas sociocomunitárias e culturais e contrariando as tendências assistencialistas e tecnocráticas que se têm observado nas últimas décadas. Isso pressupõe enquadrar o método etnográfico no paradigma interpretativo e crítico, frente a uma perspectiva positivista que postula a distinção entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Realizando uma “viagem pela interioridade dos atores envolvidos” (Friedberg, 1993: 293), de modo a produzir um conhecimento mais intensivo e aprofundado “não duma faceta isolada, mas dum tecido espesso de dimensões articuladas do social” (Costa, 1986: 137), apresentamos, de seguida, uma breve síntese de um estudo etnográfico desenvolvido à luz desta perspectiva. Faremos esta apresentação com exemplos relacionados com dois focos de investigação que nortearam esse estudo.

3. DOIS FOCOS DE INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DE UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

Como foi mencionado, o primeiro foco de investigação concerne ao processo de criação e desenvolvimento do OUSAM: uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), cuja atividade principal é a educação de infância, mas que tem a particularidade de abranger as localidades mais isoladas do concelho, de integrar as dimensões educativas e sociais e de conferir às crianças uma função de mediação em processos de animação e de desenvolvimento comunitário. O segundo diz respeito a um processo de reordenamento da rede escolar, conduzido pelos professores e pelo município, que culminou com a decisão de concentração de todas as crianças do concelho que frequentam o 1º ciclo do ensino básico e algumas que frequentam a educação pré-escolar num único edifício localizado na Vila, com o conseqüente encerramento de todas as escolas das freguesias.

Nas duas secções seguintes abordam-se estes dinamismos locais, num estilo narrativo, recorrendo-se a aspas para citar dados empíricos recolhidos por entrevista e análise documental.

3.1. O OUSAM e as dinâmicas de animação infantil e comunitária

O projeto OUSAM foi criado em 1985, a partir do Centro de Saúde local. Na primeira metade desta década, a equipa que iniciou o processo era constituída por um casal de médicos, uma enfermeira e uma educadora de infância. Na altura, poucas crianças no concelho tinham acesso à educação pré-escolar e também não era fácil criar essas condições, dada a grande dispersão das localidades e os difíceis acessos às mesmas. Surge, então, a ideia de elaborarem um projeto, o qual passava pela criação de um “grupo animador” que “em articulação com as famílias e os serviços da comunidade” juntasse as crianças em locais onde pudessem ser realizadas “atividades de animação, que promovessem o seu desenvolvimento”.

O Projecto foi formulado em Abril de 1985, com a seguinte designação: *À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural – contributo para a redução do insucesso escolar no concelho de Paredes de Coura*. Cinco meses depois, entrou também para a equipa uma técnica de serviço social. Na fase inicial do trabalho de terreno, o Centro de Saúde disponibilizou uma carrinha, a UNICEF concedeu algumas verbas, com as quais foi comprado material (tintas, pincéis, papel, tesouras, etc.) e a Fundação Calouste Gulbenkian aderiu também ao Projeto apoiando-o financeiramente, incluindo, logo na fase inicial, a cedência de uma viatura.

A primeira freguesia envolvida no Projeto foi Cunha e as atividades baseavam-se no princípio da “valorização do meio” e do “reaproveitamento de aspetos culturais”. Com esta metodologia de trabalho procuravam, “sem levar soluções no bolso”, “descobrir alternativas”, “valorizando os recursos do meio”. Para a realização das atividades, a equipa foi “descobrimo” “espaços comunitários” e “formas itinerantes de trabalho”, de modo a adequar a intervenção às particularidades locais, não reproduzindo a “forma institucional” dos jardins de infância.

Decorridos dois anos, a equipa reformulou o Projeto, definindo como “objetivo geral” “contribuir para o desenvolvimento global da criança, numa interação Família/Escola/Comunidade” e passou a exprimir, assim, uma “dinâmica de maior atenção à comunidade, de envolvimento da comunidade”. Nos documentos produzidos na altura, os membros da equipa referem que tinham chegado à conclusão de que “o verdadeiro problema não seria o insucesso escolar”, mas antes o “desenvolvimento das potencialidades da comunidade”. O objetivo passou por isso a ser formulado em termos do “desenvolvimento comunitário”. Explicam que tal reformulação se ficou a dever ao facto de terem adquirido uma “consciência gradual” de que o que caracterizava o seu trabalho era a “intervenção junto da Comunidade, partindo, no entanto, do pólo dinamizador que são as ações desenvolvidas com as crianças”. O Projeto fora concebido para quatro anos, mas em 1989, as atividades já abrangiam 8 freguesias e 321 crianças em atividades de animação de tempos livres. A continuidade do Projeto, que fizera parte das preocupações da equipa desde o início, torna-se, nesta fase, uma questão essencial. Quem assume essa continuidade é um professor do ensino primário que no início dos anos de 1980, dera

corpo, como disse, a “alguma experiência didáctica, educativa e de intervenção comunitária”, numa perspectiva de “valorização cultural da comunidade”. Hoje, a enfermeira evoca esse trabalho: “O Monteiro ficou famoso porque tinha cordéis onde pendurava com molas os trabalhos das crianças. Quando conhecemos o Monteiro era aquilo que trabalhava na escola dele que achámos ótimo. E o Monteiro tinha uma mala enorme onde tinha a roupa para os meninos mudarem quando vinham molhados”.

Em 1992, com as mudanças de política do Ministério da Educação, o OUSAM instituição passa por alguns sobressaltos para dar continuidade às actividades do Projeto. Neste período, a equipa foi reduzida e, embora as actividades com as crianças continuem, “o que acaba por cair é a actividade comunitária”. Ocorreram, portanto, mudanças significativas no funcionamento do OUSAM ao longo da década de 1990. Factualmente, o OUSAM manteve a sua intervenção em termos de “educação pré-escolar” e de “acção social” e não tanto, como acontecia na década de 1980, em termos de animação comunitária. Embora hoje a instituição preste um “serviço com diferentes valências”, há uma separação entre as atividades de “educação pré-escolar”, que envolvem crianças, e uma “ação social”, que envolve sobretudo as famílias (Entrevista, Monteiro). A educadora de infância mais “antiga” considera que “atualmente faz mais sentido falar em educação pré-escolar”. Uma das educadoras mais “novas” afirma, igualmente, que agora só faz sentido falar em “jardim infantil”, pois “embora se vá um pouco à casa das pessoas, falar com as pessoas, fazer a ‘volta’ de recolha e entrega das crianças, é só isso, porque depois as crianças “entram no nosso mundo, no jardim” (Entrevista, Raquel). Inclusivamente, outra educadora afirma que hoje a “ideia inicial da ‘volta’ – o percurso que fazem em carrinhas para a recolha e entrega das crianças – “não faz muito sentido”, face à “pressão de chegar à sala” (Entrevista, Liliana). Expressões como “a minha escola”, “a minha sala”, “os meus alunos”, “a minha rotina” integram o vocabulário profissional das educadoras de infância e têm vindo a tornar-se referências do seu trabalho e das suas identidades profissionais. Apesar de se observarem tendências de escolarização e de privatização – no campo da educação de infância através de uma maior orientação para o espaço privado da “sala” em detrimento do espaço público da “comunidade” e, no caso do trabalho social, de uma maior orientação para a esfera doméstica em detrimento do espaço

cívico – ainda hoje o OUSAM possui bastantes particularidades. As crianças são reunidas em cinco espaços próprios, que são atualmente salas devolutas de edifícios de escolas primárias, com recurso a um sistema de transportes em que as educadoras de infância realizam o percurso nas carrinhas com as crianças. A este percurso as educadoras chamam a “volta”. No total, são abrangidas 13 freguesias do concelho situadas nos locais mais afastados da Vila.

A “volta” é encarada, por vezes, como um “mal necessário”, face à pressa de chegar à “sala”. Na prática, porém, ela constitui-se não apenas como um meio de interação com as populações das localidades mais dispersas, mas também como uma forma de assegurar a todas as crianças do concelho igualdade de oportunidades educativas. Efetivamente, o concelho de Paredes de Coura beneficia, atualmente, de uma cobertura integral de educação pré-escolar, graças à complementaridade da rede pública do Ministério da Educação e das outras duas instituições existentes no concelho – a Santa Casa da Misericórdia, cuja atividade se circunscreve à vila (sede do concelho) e às freguesias limítrofes, e o OUSAM, cuja atividade se realiza nas freguesias mais isoladas. Para além disso, o facto de as educadoras circularem diariamente pelas freguesias do concelho permite-lhes terem um conhecimento mais próximo dos mundos de vida das crianças que de outro modo não teriam. E o concelho é certamente diferente para quem o conhece de “passagem”, muitas vezes em passeio turístico para apreciar o aspecto rústico dos meios rurais, do que para quem penetra no seu interior, como acontece com as educadoras, diariamente, na sua atividade profissional.

3.2. As dinâmicas de reordenamento da rede escolar

Em 1993, o Monteiro elaborou um Projeto sobre a Escola Básica Integrada (EBI). A este Projeto deu o título *Escola Básica Integrada: uma alternativa educativa para Paredes de Coura* (Monteiro, 1993). O Projeto assumia o objetivo de contribuir para a resolução de um “problema local”, decorrente da “diminuição da população escolar”, da “dispersão” e do “isolamento” das escolas. A proposta de criação da Escola Básica

Integrada no concelho foi bem acolhida, quer pela Autarquia, quer pela Delegação Escolar, quer ainda pela maioria dos professores. Aliás, a proposta ia de encontro à ideia de “concentração” que a autarquia vinha defendendo para a Vila, sede do concelho. Na altura, o presidente da Câmara afirmava que a criação da Escola Básica Integrada, embora pudesse levar a uma perda de população nas freguesias, podia, em contrapartida, criar “uma certa unidade em favor do concelho”: “pensamos que reforçando aqui o centro urbano o concelho se desenvolverá num todo”. É, pois, neste contexto de múltiplas influências de âmbito nacional e local que o Monteiro formulou o Projeto da EBI. Ao fazê-lo, reconheceu, no entanto, a existência de uma “tensão entre duas dimensões de natureza contraditória” inerente à proposta que apresentou – a “concentração” e a “disseminação” – argumentando que “é na gestão desta tensão, dentro de um quadro de consulta e participação da comunidade, que parece poder residir grande parte da força dinamizadora do projecto”. Neste sentido, defendeu, nesse projeto, que a EBI poderia “favorecer” e “estimular” a “iniciativa das pequenas comunidades” e valorizar os seus “recursos endógenos”.

Entre outros “objetivos específicos” do programa de desenvolvimento do projeto, este professor afirma que o processo deve “valorizar, na animação e na intervenção comunitária, os recursos das pequenas comunidades locais”. Perante esta tensão, argumentava que “a alternativa se centra na realização de processos de mudança em que a comunidade, as suas instituições e grupos sociais sejam parceiros participantes e empenhados na construção conjunta de uma nova realidade educativa”. Embora reconhecendo que o “encerramento de escolas” inerente à “concentração” poderia traduzir-se numa “punição para as pequenas comunidades rurais”, considerava que ela podia ser “compensada” com a “animação e intervenção comunitária”. Para isso, “as ‘antigas escolas’ poderão ser notáveis recursos para o funcionamento de núcleos de animação e desenvolvimento comunitário”.

Em 1993, este professor era o diretor do Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura e, nessa qualidade, organizou um “Seminário” sobre o tema da “Escola Básica Integrada”. Pretendia discutir e pôr em prática as propostas delineadas no Projeto, tornando o Centro de Formação o “elemento dinamizador e aglutinador”. Ao Seminário foi atribuído o mesmo título do Projeto – *A Escola Básica Integrada*:

uma alternativa educativa para Paredes de Coura – e através dele, o Centro de Formação pretendia “sensibilizar e implicar os professores para o desenvolvimento do ensino básico integrado numa escola com preocupações de educação básica” e levar os professores participantes a “elaborar uma proposta de implementação de EBI’s para reordenamento da rede escolar do concelho a apresentar publicamente à comunidade educativa de Paredes de Coura”.

Tal proposta foi elaborada e apresentada nas “I Jornadas de Educação e Desenvolvimento”, em Setembro de 1994. Em Outubro do mesmo ano, a Câmara Municipal tomou a decisão de criar uma “Comissão de Reestruturação da Rede Escolar – Para uma Carta Escolar do Município”, para dar seguimento às conclusões e recomendações elaboradas e apresentadas pelo Grupo de Seminário. A Câmara Municipal organizou diversas reuniões da Comissão e, ao fim de alguns meses, a “solução” a que chegou foi a criação de duas EBI’s. Sequentemente, a Câmara Municipal produziu um documento que enviou aos serviços centrais do Ministério da Educação, à Direção Regional de Educação do Norte (DREN) e à Comissão de Coordenação da Região Norte (CCRN). A partir daí, os membros da Comissão, tal como, de uma maneira geral, os professores, ficaram “à espera”. No ano letivo de 1998/99, têm início conversações entre a Direção Regional de Educação e a Câmara Municipal, as quais conduzem à extinção da Escola EB 2,3 e à integração, no ano letivo seguinte, de todos os alunos do concelho, desde o 2º ciclo do ensino básico ao ensino secundário, num único edifício – o da Escola Secundária. Esta proposta foi aceite pela autarquia, o que implicou, por um lado, o abandono da sua anterior proposta de criação das EBI’s e, por outro, a formulação de uma nova “solução”: a construção de um novo edifício escolar, nos terrenos da extinta “escola preparatória”, na Vila, tendo em vista a “concentração” de todos os alunos do 1º ciclo do concelho e algumas crianças do pré-escolar, com o conseqüente encerramento das escolas das freguesias.

Na sequência da publicação do “decreto” da “autonomia e gestão das escolas”, foi criado, em 2000, um agrupamento designado *Território Educativo de Coura*, abrangendo todas as escolas do 1º ciclo e os jardins-de-infância da rede pública do concelho. Este agrupamento foi criado na sequência de legislação de âmbito “nacional”, mas, “localmente”, a sua criação teve por base, também, uma dinâmica

de formação contínua de professores, na modalidade de Círculo de Estudos. O próprio nome do agrupamento – Território Educativo de Coura – embora sendo também herdeiro do discurso anteriormente produzido em torno do Projeto das EBI's, foi fruto, principalmente, da Ação de formação que esteve na sua origem e que teve a denominação de "Territórios Educativos em Formação". O agrupamento foi criado, assim, sob o duplo constrangimento da imposição legal, de âmbito nacional, e da expectativa da "concentração", de âmbito local.

4. POTENCIALIDADES DOS ESTUDOS ETNOGRÁFICOS NA INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

As instituições de ensino superior desempenham um papel fundamental na produção e difusão do conhecimento, podendo este ser concebido ora como um "conhecimento dos poderosos" ora como um "conhecimento poderoso" (Young, 2007). Michael Young defende que parte do conhecimento é o "conhecimento dos poderosos" ou conhecimento de alto status, considerando que este facto não diz nada sobre o conhecimento em si e que precisamos por isso de outro conceito, focado no currículo, que designa de "conhecimento poderoso":

"Esse conceito não se refere a quem tem mais conhecimento ou o legítima, embora sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo" (Young, 2007: 1294).

O que este autor salienta remete para o poder do conhecimento. À luz da distinção que estabelece, percebe-se que o ensino superior, apesar de historicamente estar associado a uma função de legitimação, através da certificação académica e não só, tem uma função científica indissociável de uma função social comprometida com o empowerment dos estudantes-futuros profissionais sociais.

De que modo podem contribuir a investigação e a formação no ensino superior para a produção e promoção de um "conhecimento

poderoso”? A passagem da formação para as universidades e outras instituições de ensino superior, que alguns autores designam como um fenómeno de universitarização ou academização da formação (Formosinho, 2002), teve consequências na forma como se produz, acede e utiliza o conhecimento. Na área da educação, João Formosinho considera que este fenómeno introduziu benefícios, designadamente uma fundamentação teórica mais sólida da acção educativa, a valorização do estatuto dos profissionais da educação, mais investigação em vários domínios das Ciências da Educação, mais investigação sobre o ensino, os professores e as escolas, o alargamento de perspectivas profissionais dos professores, a emergência de projectos de investigação e intervenção e uma maior aproximação das universidades e dos seus docentes e investigadores às realidades dos outros níveis de ensino. No entanto, salienta que este fenómeno gerou outros efeitos, devido às características institucionais e organizacionais da universidade tradicional. Esta caracteriza-se por uma cultura académica baseada predominantemente na compartimentação disciplinar, na fragmentação feudal do poder centrada em territórios de base disciplinar e num individualismo competitivo que resiste a uma coordenação docente e obstaculiza atitudes solidárias nos processos formativos. Sem uma vinculação aos contextos vivenciais, às práticas, experiências e projectos do terreno, à observação e reflexão pela acção, a própria teoria tende a ser confundida com retórica. Como refere Nóvoa (1999), o período recente tem sido marcado pelo “excesso de discursos” e pela “pobreza das práticas” e por um pensamento que se projecta num “excesso de futuro” como forma de justificar um “défice de presente”. Consequentemente, a mudança tende a ser encarada como um mero jogo nominalista, como se não houvesse outra mudança para além da alteração dos nomes.

Ao invés de contrariarem esta concepção nominalista da mudança, as instituições de formação podem estar a acentuá-lo, não promovendo um pensamento reflexivo, crítico e humanamente comprometido com os contextos de acção concreta. Defendemos, por isso, abordagens formativas que alarguem as problemáticas da formação às dimensões humanas, sociais e comunitárias. A formação pode contribuir, assim, para a “participação comunitária” (Freire, 1996) e para a “construção da cidadania democrática” (Lima, 1996), numa linha em que a formação se articula intimamente com as problemáticas sociais das desigualdades,

da diversidade cultural, do trabalho infantil, do abandono escolar, da pobreza, da droga, da delinquência, etc., questões que se colocam hoje com grande intensidade na actividade socioeducativa.

Os dinamismos locais descritos nesta comunicação constituem exemplos de trabalhos de investigação levados a cabo na Universidade do Minho que têm sido utilizados na formação de estudantes, sobretudo de pós-graduação, procurando conferir-lhes uma dimensão formativa e de compromisso social. Esta abordagem formativa tem especial relevo no Mestrado em Associativismo e Animação Sociocultural, que é frequentado por profissionais das áreas social, educativa e cultural, com qualificações académicas diversificadas, no campo das Ciências Sociais e Humanas e da Educação, assim como experiência relevante em associações, instituições e projectos de intervenção e animação socioeducativas.

A abordagem formativa baseada nos exemplos apresentados, entre outros, tem em conta as dimensões teórico-conceptuais e metodológicas, assim como os próprios dinamismos sociais neles contidos. Como se pretendeu ilustrar, o próprio trabalho de campo na investigação etnográfica contém efeitos formativos, na medida em que visa promover um pensamento reflexivo e crítico com os profissionais e a população envolvidos. Por exemplo, nos encontros realizados com educadoras de infância, uma educadora social, uma técnica de serviço social, entre outros profissionais socioeducativos, os principais instrumentos de pesquisa foram a observação, a escuta e a reflexão partilhada sobre as práticas e as situações do quotidiano. Foram introduzidos, igualmente, nesses encontros de partilha e reflexão, elementos teóricos e conceptuais, de modo a interpelar as situações da prática educativa quotidiana.

Com a reflexividade metodológica que o caracteriza, o trabalho de campo etnográfico envolve, deste modo, dimensões de investigação, intervenção e formação, com uma forte valorização da formação contextualizada nas práticas do quotidiano da instituição e dos atores que nela participam, numa perspetiva ecológica de formação (Ferreira, 2009). Como tal, o método etnográfico não se constituiu apenas como um instrumento de recolha e análise de dados, assumindo-se também como um dispositivo de reflexão, participação e emancipação. É nesta perspetiva de pesquisa-intervenção que o próprio trabalho de campo

etnográfico, concebido como um processo de aprendizagem coletiva, se pode constituir também como um processo de transformação social, e é nesta relação que a Etnografia e a Pedagogia Social se encontram, particularmente no contexto da investigação e formação no ensino superior.

Nas últimas décadas, particularmente desde os anos 1980-90, o ensino superior em Portugal sofreu um forte incremento nas vertentes da formação e investigação, contudo, a própria Universidade enfrenta hoje grandes desafios na definição da sua missão. Esta tem oscilado entre formações de pendor emancipatório e transformador ou tecnocrático e adaptativo/instrumental. É verdade que a educação sempre assumiu funções de adaptação e de transformação, com sentidos e ênfases diferentes ao longo da história, porém, na última década, com o progressivo agravamento da crise económica e financeira, a função instrumental e adaptativa da educação tornou-se bem patente em diversos documentos de política da União Europeia e de outros organismos internacionais, ganhando até um cunho ideológico ao munir-se de um conjunto de noções aparentemente inquestionáveis e inevitáveis – “era da informação”, “economia do conhecimento”, “sociedade da aprendizagem”, entre outras – todas elas imbuídas do imperativo económico de os indivíduos aprenderem ao longo de toda a vida para se ajustarem ao novo capitalismo.

Embora as perspectivas da educação ao longo da vida tenham surgido em vários relatórios internacionais a partir da década de 1970, desde logo no relatório de Edgar Faure, com o título “Aprender a Ser” (Faure, 1972), a ideologia da adaptação emergiu mais explicitamente com uma subordinação à economia no âmbito das políticas de educação e formação da União Europeia. “Aprender a ser” tem vindo a transformar-se nas ideias de “aprender a competir” (Lima, 2010) e de “aprender a obedecer” (Ferreira, 2012). Pautada por noções como competitividade, flexibilidade, empregabilidade, etc., a ideologia da adaptação ao sistema capitalista vigente revela-se, no entanto, paradoxal num mundo dominado pela incerteza – adaptação a quê? – e com tanto para transformar, na medida em que a situação que se vive hoje no mundo parece insustentável e as alternativas só se vislumbram no quadro de novos paradigmas de desenvolvimento de carácter civilizacional.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptista, Isabel (2011). *A Animação Sociocultural e Intervenção Social e Comunitária*. Em Lopes, Marcelino Sousa e Pereira, José (Coords.), *As Fronteiras da Animação Sociocultural* (pp. 35-41). Chaves: Intervenção.
- Becker, Howard (1992). *Cases, causes, conjunctures, stories and imagery*. Em Ragin, Charles e Becker, Howard (Eds.), *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry* (pp. 205-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Caride, Jose António; Freitas, Orlando e Vargas, Germán (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Costa, António Firmino (1986). *A pesquisa de terreno em Sociologia*. Em Silva, Augusto Santos e Pinto, José Madureira (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 141-142). Porto: Afrontamento.
- Faure, Edgar (1972). *Apprendre à Être*. Paris: UNESCO.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2009). *A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto*. Em Formosinho, João (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Ação Docente* (pp. 329-344). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2012). *A ideologia da adaptação: tensões entre educação e trabalho no contexto da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Em Estevão, Carlos Alberto (Org.), *Políticas de Formação, Ética e Profissionalidade* (pp. 145-166). Curitiba: Editora CRV.
- Formosinho, João (2002). *A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas*. Em Machado, Maria Lúcia de A. (Org.), *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (pp.169-188). São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, Paulo (1996). *Educação e participação comunitária. Inovação*, 9, 305-312.
- Friedberg, Erhard. (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'Action Organisée*. Paris: Seuil.
- Geertz, Clifford (1973). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara.

- Lima, Licínio C. (1996). Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contabil. *Inovação*, 9, 283-297.
- Lima, Licínio C. (2010) A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-54.
- Marchioni, Marco (2006). *A Animação Sociocultural, os processos comunitários e a Integração Social*. Em Peres, Américo e Lopes, Marcelino Sousa (Coords.), *Animação, Cidadania e Participação* (pp. 261-263). Lisboa: APAP.
- Nóvoa, António (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25, 11-20.
- Ortega, José (2003). Educación Social: realidades y desafíos. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 52-54.
- Rifai, Nabil (1996). *L'analyse des Organisations. Démarches et Outils Sociologiques et Psychologiques d'Intervention*. Paris: L'Harmattan.
- Young, Michael (2007). Para que servem as escolas. *Educação Social*, 101, 1287-1302.

