

243-
104

Teoria e Prática de Observação de Classes

Uma Estratégia de Formação de Professores

Albano Estrela

2985

Arca Levy
~~17-7586069~~



Instituto Nacional de Investigação Científica
LISBOA
1984

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA GERAL DA OBSERVAÇÃO

A — A OBSERVAÇÃO COMO FUNDAMENTO DE UMA PEDAGOGIA CIENTÍFICA

1 — OBSERVAR, PARA QUÊ?

Poucos princípios sobre a formação de professores têm suscitado um acordo tão geral como o da necessidade de incluir a investigação nos planos da formação. Os relatórios de organizações internacionais como a OCDE, as actas dos simpósios promovidos por associações internacionais de investigadores e professores, os artigos e os livros dos especialistas constituem uma expressão evidente desse consenso. Só uma análise mais atenta nos poderá revelar os cambiantes das posições, cambiantes que ocultam diferenças de fundo (ou até divergências), na medida em que implicam ou não atitudes de ruptura em relação a concepções mais tradicionais de formação de professores. Essas diferenças são detectáveis ao nível da formulação dos objectivos da investigação ou da sua hierarquização. Dessa explicitação decorrerá o maior ou menor ênfase que é atribuído à investigação na elaboração do plano de formação: disciplina subsidiária, actividade complementar ou centro de toda a formação.

O principal objectivo da investigação num programa de formação deverá ser o de contribuir para a formação de uma *atitude experimental*. Só através de uma prática pedagógica de carácter científico se tornará possível ultrapassar o empirismo e fazer inflectir definitivamente a atitude tradicional que reduz a Pedagogia a uma arte. O professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir* e *avaliar* serão acções consequentes das etapas precedentes.

O paralelismo destas etapas com o processo experimental utilizado na Ciência é demasiado evidente para necessitar de ser comentado, revelando uma mesma atitude de base. Naturalmente que não pretendemos afirmar que a formação de um professor deverá ser igual à de um investigador ou ainda que um professor, antes de o ser, deverá ser formado como investigador. As duas formações são diferenciadas, tanto em termos de objectivos como de estratégias. O que pretendemos dizer é apenas isto: o professor deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação. Para ter pleno acesso aos resultados da investigação, o professor terá de dominar a terminologia e os processos que a investigação utiliza.

“Todos os educadores, qualquer que seja o grau de ensino em que exerçam, deveriam sentir-se implicados nas investigações que digam respeito ao seu campo de actividade e deveriam poder participar, isto é, pertencer à equipa de investigação. Isto pressupõe uma iniciação prévia em certas formas de investigação para poderem desempenhar correctamente o seu papel no seio da equipa.”⁽¹⁾

Com efeito, o progresso das Ciências da Educação dependerá muito da integração dos professores nas equipas de investigação, ultrapassando atitudes de desconfiança mútua, que até aqui têm tornado o diálogo difícil ou impossível.

Acrescentemos ainda que só se poderá dominar verdadeiramente um saber se se dominar a metodologia que originou a sua construção. Os métodos de ensino das várias disciplinas reflectem naturalmente este pressuposto. A introdução à investigação educacional é não só um meio didáctico requerido pelo ensino das relações educativas, como a condição de formação de uma consciência necessária a uma reflexão epistemológica sobre esse saber e a sua utilização.

A investigação também poderá ser perspectivada como uma possibilidade de se estabelecer uma síntese entre teoria e prática. De facto, o contacto com o real exige essa síntese: a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações. O que equivalerá a dizer que a articulação entre teoria e prática se processará através de um movimento dialéctico entre pensamento e realidade. A nosso ver, a prática da investigação evita a formulação de um discurso paralelo ao real, na medida em que o transforma num instrumento de análise e de interpretação desse real.

Pelo que fica expresso, depreende-se que a investigação poderá constituir igualmente uma estratégia de integração da formação científica e pedagógica. Projectos de integração de áreas afins de conhecimentos poderão integrar-se em projectos mais gerais dentro de um projecto geral de formação.

Outros objectivos menos genéricos têm sido assinalados à investigação no âmbito da formação, traduzindo a valorização que os seus autores fazem de certas correntes pedagógicas contemporâneas. A formação na investigação é requerida pelos papéis que o professor é chamado a desempenhar dentro dessas concepções. Assim, por exemplo, DE LANDSHEERE, entre outros objectivos mais ou menos gerais, enuncia o seguinte: “Colocar os professores em situação de otimizar os processos de ensino e aprendizagem, concebidos como sistemas tecnológicos.”⁽²⁾ Os autores americanos partidários de concepções sistémicas da educação, designadas genericamente nos U.S.A. por “systems approach”, poderiam subscrever a afirmação. Por exemplo, em “Relevance in Teacher Education”, DICKSON, KEAN e ANDERSEN, escrevem: “Cada professor deve ser preparado para encontrar, por si

(1) MIALARET, Gaston, “Profil d’educateur-enseignant”, in DEBESSE e MIALARET, *Traité des sciences Pédagogiques*, vol. VII, Paris, P.U.F., 1978, p.º 98.

(2) DE LANDSHEERE, Gilbert, *La formation des enseignants demain*, Paris, Casterman, p. 260.

mesmo, os comportamentos mais adaptados à sua personalidade e mais eficazes para o desempenho da sua função. Isto exige, por parte do professor, a aquisição de uma atitude experimental, de um conhecimento teórico sobre a investigação e experiência, de “skills” técnicos para controle dos meios de ensino e de conhecimentos de técnicas de avaliação para analisar o “feedback” com objectivos educacionais.”(1)

Por um lado, as exigências de funcionamento do sistema educativo determinam que o professor desempenhe o papel de investigador: deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação. Por outro lado, essas mesmas exigências determinam que o conceito tradicional de investigação seja renovado pondo-se directamente ao serviço da acção. Exige-se, pois, “uma abordagem interdisciplinar da investigação e do desenvolvimento, baseada na organização da informação para a solução de problemas.”(2)

A estratégia de formação na investigação decorrerá, como dissemos, dos objectivos principais que ela deverá prosseguir. MIALARET fala de uma iniciação às técnicas de investigação, investigação que poderá ser individual ou colectiva, investigação que inclui vários níveis, o mais elementar dos quais se identifica com a “recherche-innovation”, isto é, “cette invention de formes nouvelles d’action éducative.”(3) DE LANDSHEERE reserva um espaço curricular à iniciação à informática e à investigação e pormenoriza os conteúdos programáticos: informação teórica sobre métodos e técnicas, estatística descritiva e inferencial, informática, além da prática da investigação. Os programas de alguns cursos de formação de professores de ensino especial em Inglaterra(4) vão um pouco nesse sentido. Numa perspectiva diferente, LEON defende uma formação na investigação pela investigação. Essa formação é uma das estratégias que permitirá a realização de um “modelo recorrente”, que “se concretiza na alternância de fases consagradas respectivamente à experiência em meios educativos e ao aprofundamento teórico. O ensino da Psicopedagogia é, dessa maneira, construído a partir dos problemas reais levantados pelo comportamento de uma classe. Os conceitos, os métodos e as técnicas das ciências humanas são aplicados à análise e à resolução destes problemas.”(5)

A estratégia de formação poderá ainda basear-se na realização de projectos,

(1) DICKSON, G., KEAN, J. e ANDERSEN, D., Relevance in Teacher Education, in *Competency Based Teacher Education*, Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, 1.º vol., 1973, p. 9.

(2) LE BARON, Walt, Systems Analysis and Teacher Education, in *Competency Based Teacher Education*, Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, 2.º vol., 1973, p. 4.

(3) MIALARET, G., “Profil d’educateur-enseignant”, in DEBESSE e MIALARET, *Traité des sciences Pédagogiques*, Paris, P.U.F., vol. VII, 1978, p. 94.

(4) Vejam-se, por exemplo, os programas de formação de professores para 1976 do “Center for Teacher Education and Training”, da City of Birmingham Polytechnic.

(5) LEON, A., L’apport des sciences de l’éducation à la formation des éducateurs, in DEBESSE e MIALARET, *Traité des sciences Pédagogiques*, Paris, P.U.F., vol. VII, 1978, p. 426.

nos quais colaborem professores e alunos-professores. As noções teóricas são introduzidas e aprofundadas à medida em que vão sendo necessárias. Através da nossa própria prática, temos verificado o poder motivador e a acção formativa desses projectos, havendo experiências alheias que apoiam as nossas. Por exemplo, num relato de uma experiência recente de formação realizada na Universidade de Oldenburg, põe-se em relevo um princípio que sempre tem orientado a nossa acção: “a formação científica significa, entre outras coisas, participação na actividade científica”. A realização de um projecto de investigação permite não só “uma aquisição de conhecimentos e de técnicas, como também um exame e uma modificação das formas desta aquisição.”(1)

Em síntese, disciplina curricular, actividade complementar ou projecto, a investigação poderá assumir vários níveis e várias formas. Estudo de casos, inquéritos (“surveys”), análise de situações-problema, avaliação de práticas pedagógicas são algumas das formas correntes que a concretização da investigação poderá assumir. Dada a dificuldade existente no domínio pedagógico de se realizarem esquemas experimentais de administração de prova, muitas dessas investigações limitam-se à observação de situações, análise de factores e sua correlação.

Desempenhando a observação um papel fulcral em toda a metodologia experimental, a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana.

Os *objectivos gerais e específicos* da observação serão determinados a partir das respostas que forem dadas à pergunta inicial — “observar *para quê?*”

A definição desses objectivos permite a construção do *projecto* de observação, o qual implica, necessariamente:

- 1.º *A delimitação do campo de observação* — situações e comportamentos, actividades e tarefas, tempos e espaços da acção, formas e conteúdos da comunicação, interacções verbais e não-verbais, etc.;
- 2.º *A definição de unidades de observação* — a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor, um tipo de fenómenos;
- 3.º *O estabelecimento de sequências comportamentais* — o “continuum” dos comportamentos, o reportório comportamental, etc.

Em suma, o que se observa, isto é, *o campo e as unidades da observação* dependerão dos projectos de pesquisa elaborados dentro do projecto mais vasto da formação.

(1) Ver A.T.E.E., *Enseigner et apprendre dans la formation des enseignants*, Oldenburg (Universitat), Julho, 1980, p. 68.

2 — COMO OBSERVAR?

A definição dos objectivos e a delimitação do campo de observação determinarão a *estratégia* a seguir, o que implica:

- 1.º Uma opção por determinadas *formas e meios de observação* (processos, métodos, técnicas, instrumentos);
- 2.º Uma escolha de *critérios* e de *unidades de registo* dos dados (critérios de ordem funcional ou temporal, unidades molares ou moleculares, etc.);
- 3.º Uma elaboração de métodos e técnicas de *análise e tratamento dos dados* recolhidos (fidelidade e validade dos dados, identificação de variáveis ou de factores determinantes, elaboração de modelos de inteligibilização do real, etc.);
- 4.º *Uma preparação (preliminar e de aperfeiçoamento) dos observadores* (comparação entre os diversos protocolos de observação directa; análise de fotografias, “tapes” e filmes; simulação de situações de observador e de observado, etc.).

Todas estas formas e processos de actuação têm sido utilizados em projectos de investigação e em sistemas de formação de professores, com maior ou menor preponderância de alguns dos aspectos referidos.

Atendendo à índole do nosso trabalho de pesquisa, consideramos necessário o desenvolvimento da rubrica referente a “formas e meios de observação”.

B — FORMAS E MEIOS DE OBSERVAÇÃO

Tendo procedido a um levantamento das acepções em que a palavra *observação* é utilizada em Pedagogia e Ciências de Educação, verificamos que existem mais de setenta vocábulos designando conceitos diferentes, semelhantes ou idênticos⁽¹⁾. Esta diversidade resulta não só das diferentes orientações científicas dos investigadores que trabalham no campo da Educação, como também da falta de sistematização que se tem verificado no âmbito da investigação especificamente pedagógica.

Atendendo a esta situação, tentamos sistematizar certos aspectos referentes à observação. Não pretendemos estabelecer uma classificação exaustiva, mas apenas apontar algumas linhas que possibilitem a discriminação de conceitos.

(1) Por exemplo: observação sistemática, ocasional, descritiva, molar, molecular, selvagem, espontânea, directa, indirecta, participante, distanciada, imediata, intermitente, naturalista, armada, desarmada, instrumental, iluminativa, objectiva, “experimental”, orientada, individual, em meio aberto, filmográfica, fotográfica, avaliativa, behaviourista, comportamental, situacional, inferencial, contínua, descontinua, motora, verbal, gestual, etológica, antropológica, ecológica, biológica, etnográfica, total, subjectiva, interaccionista...

No quadro transcrito a seguir, tentámos estabelecer uma primeira distinção entre formas de observação, tomando como critério principal a situação ou atitude do observador, o processo de observação e o campo de observação.

Desse modo:

<p>1.º Na perspectiva da situação ou na atitude do observador, teremos, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">a) observação participante e não participante;b) distanciada e participada;c) intencional (ou orientada) e espontânea.
<p>2.º Se considerarmos o processo de observação, encontraremos como exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">a) observação sistemática e ocasional;b) armada (ou instrumental) e desarmada;c) contínua e intermitente;d) directa e indirecta.
<p>3.º Se tomarmos em consideração os aspectos ou características do campo de observação, poderemos destacar os seguintes exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none">a) observação molar e molecular;b) verbal e gestual;c) individual e grupal.

No que se refere ao “processo de observação”, verificamos a existência de um conjunto variado de *sistemas de observação*. Poderemos dizer que estes sistemas correspondem a diferentes estruturações de *estratégias de observação*.

Nos E.U.A., têm-se desenvolvido extraordinariamente os sistemas de observação das interacções na aula⁽¹⁾. Os “Mirrors of Behavior” dão disso um testemunho eloquente. Também na Europa, tornaram-se conhecidos sistemas de observação como o de POSTIC⁽²⁾ e o de DE LANDSHEERE e BAYER⁽³⁾. A princípio centrados no comportamento do professor, dão cada vez maior lugar aos comportamentos dos alunos. O sistema de SPAULDING (1968) é um exemplo. Mas é o “Teacher Child Dyadic Interaction System” de GOOD e BROPHY (1970) que marca um verdadeiro progresso em relação aos sistemas anteriores, na medida em que possibilita o registo

(1) Ver a este propósito o artigo de ROSENSHINE (Barak) e FURST (Norma), The Use of Direct Observation to Study Teaching, in TRAVERS, *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Mc Nally, 1973, p. 150.

(2) POSTIC, M., *Observation et formation des enseignants*, Paris, P.U.F., 1977.

(3) DE LANDSHEERE e BAYER, *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*, Bruxelles, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, 1969.

dos comportamentos do professor e de cada criança, separadamente. Poderão então verificar-se as diferenças de comportamento do professor em relação a cada aluno.

Note-se que este primeiro agrupamento de tipos de observação não é exaustivo. Constitui, apenas, um ponto de partida para uma futura classificação. Não obedece, portanto, ao princípio da exclusividade. Assim, por exemplo, a observação poderá ser simultaneamente *distanciada* (quanto à “situação”), *sistemática* (quanto ao “processo”) e *verbal* (quanto ao “campo”).

Dentro das linhas de orientação que temos imprimido ao nosso trabalho, parece pertinente referirmo-nos mais desenvolvidamente às formas de observação que, de um modo ou de outro, poderão ter repercussão na investigação pedagógica e na formação de professores. Assim:

1 — QUANTO À SITUAÇÃO OU ATITUDE DO OBSERVADOR:

a) Observação participante

Fala-se de *observação participante* quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado.

Foi descrita, primeiramente, por MALINOWSKI⁽¹⁾, nos seus trabalhos de Antropologia Cultural. A Sociologia passou a adoptá-la a partir de 1923, privilegiando-a enquanto técnica de construção de “surveys” — “The Hobo”, de ANDERSON⁽²⁾, constitui o primeiro exemplo.

Em 1940, KLUCKHOHN⁽³⁾ publica um estudo sobre a técnica, indicando algumas das suas possibilidades de utilização.

A aplicação aos estudos de ordem sociológica tem sido gradualmente ampliada, ao longo dos últimos decênios.

No campo da Psicologia Social, verifica-se um forte incremento a partir da década de 1950. Uma aplicação famosa foi realizada por FESTINGER⁽⁴⁾. Para este autor, a observação participante foi utilizada como uma técnica de observação que lhe permitiu comprovar a teoria da dissonância cognitiva.

Note-se que o corpo científico da Dinâmica de Grupo é constituído, em grande parte, por conhecimentos adquiridos a partir da aplicação sistemática de técnicas de

(1) MALINOWSKI, B., *Argonauts of the Western Pacific*, London, Routledge, 1922.

(2) ANDERSON, N., *The Hobo*, Chicago, University of Chicago Press, 1923.

(3) KLUCKHOHN, Florence, The Participant Observer Technique in Small Communities, *American Journal of Sociology*, vol. XLVI, 1940, p. 331-343.

(4) FESTINGER, L., *A Theory of Cognitive Dissonance*, Evanston, Row, Peterson, 1953.

observação participante. Desde LEWIN que estas técnicas são utilizadas por observadores de grupos de terapia e de formação(1).

A observação participante também é designada por *observação* (ou *método*) *etnológica* ou *antropológica*, não só por ter tido origem nessas ciências, como também por constituir, actualmente, o principal método de trabalho usado por elas(2).

Independentemente das técnicas específicas utilizadas e dos campos em que trabalha, o observador-participante deverá desempenhar um *papel* bem definido, na organização social que observa. Este papel poderá ser percebido diferentemente pelo grupo, conforme a *função* de observação seja ou não conhecida. Se a função de observação for do conhecimento do grupo, o *estatuto* que é conferido ao observador é muito diferente daquele que lhe é atribuído quando essa função for desconhecida, isto é, quando se considera o observador apenas como um participante.

Esta problemática tem sido discutida por alguns autores. RUTH KOHN, por exemplo, diz que "...parece que o trabalhador social numa família ou o professor na sua classe poderiam ser comparados ao observador participante... É certo que a sua implicação e o seu investimento são muito mais fortes que os do investigador pelo facto de pertencerem à mesma instituição dos observados, na qual desempenham uma função de que dificilmente se separam"(3).

PETER WOODS, em trabalho realizado para a Open University(4), aprofunda aspectos referentes ao "duplo papel" que o professor terá de desempenhar, enquanto observador (participante) da sua própria classe.

A aplicação da observação participante ao campo da investigação educacional é relativamente recente, situando-se os trabalhos, ainda, em fase experimental.

A primeira referência de que dispomos reporta-se a 1967 e diz respeito a trabalho realizado por HARGREAVES(5), numa classe inglesa, na qual estudou problemas do conflito existente entre alunos e professor. Note-se que o seu conceito de observação participante não é muito preciso e a estratégia que emprega nem sempre lhe permite uma clarificação do papel e do estatuto do observador (por vezes, apenas observador; outras vezes, participante e observador). Devido a deficiências de

(1) Veja-se SCHUTZENBERGER, A., *L'observation dans les groupes de formation et de thérapie*, Paris, E.P.I., 1972, p. 12-32.

(2) Veja-se COPANS, J., De l'ethnologie à l'anthropologie, in COPANS, TORNAY, GODELIER e BACKERS-CLEMENT, *L'anthropologie: science des sociétés primitives?*, Paris, Editions E.P., 1971.

(3) KOHN, R., *Le problème de l'observation*, comunicação apresentada ao "Seminário I.N.E.F.", Lisboa, Abril, 1974. RUTH KOHN é um dos investigadores que mais têm trabalhado, em França, nos problemas de observação participante. Na sua obra "*Les enjeux de l'observation*" (Paris, P.U.F., 1982) equaciona e desenvolve esta temática.

(4) WOODS, P., *The Ethnography of the School*, Londres, The Open University, Educational Series: a Second Level Course, 1977, p. 41-62.

(5) HARGREAVES, D.H., *Social Relations in a Secondary Modern School*, London, Routledge, 1967, Appendix I, p. 193-205.

ordem metodológica, HARGREAVES não pôde comprovar a fidelidade dos dados recolhidos, limitando-se a realçar a quantidade e as características da informação obtida.

JACKSON⁽¹⁾, em 1968, abriu uma nova perspectiva à investigação, ao publicar “Life in Classrooms”. Embora a metodologia utilizada fosse predominantemente a da Ecologia, também preconizou o emprego de técnicas de observação participante como processo de levantamento de hipóteses explicativas dos comportamentos observados.

Durante a década de 1970-80, a investigação pedagógica passou a utilizar frequentemente a observação participante, umas vezes como técnica, outras como método. A observação participante, utilizada em Educação, também tem sido designada por observação antropológica.

A sua teorização e prática, no entanto, não decorrem directamente da Antropologia. O paradigma de referência tem sido o da Sociologia. Howard BECKER⁽²⁾ entre outros (LEVINE, BELL, WALLER, MILLS), exerceu uma forte influência nos investigadores educacionais, ao propor um modelo de análise do real centrado na convergência de metodologias quantitativas e qualitativas. Para ele, a prova da validade da inferência deverá ser obtida a partir de um tratamento matemático dos dados — a análise do qualitativo deverá assentar na “estrutura lógica da investigação quantitativa”.

A título de exemplo, desejamos referir os trabalhos de avaliação iluminativa, realizados por investigadores americanos e ingleses⁽³⁾. Como já dissemos, a investigação iluminativa ainda se situa numa fase inicial, não permitindo uma operacionalização suficientemente sólida de estratégias de avaliação. As flutuações verificadas na definição operacional do conceito “participante” são disso uma consequência.

Entre os autores que têm trabalhado com técnicas de observação participante na “avaliação iluminativa”, citaremos WILSON e SMITH. SMITH⁽⁴⁾, ao situar a observação participante relativamente a outras formas de investigação e de avaliação, atribui-lhe um papel heurístico. A observação participante corresponderá apenas a um momento do processo, processo orientado para o levantamento de hipóteses explicativas cujo controle exige que se faça apelo a métodos quantitativos.

(1) JACKSON, P.W., *Life in Classrooms*, Londres, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

(2) BECKER, Howard, Problems of inference and proof in participant observation, *American Sociological Review*, 23, 1958, p. 652-660, citado por HAMILTON, JENKINS, KING, DONALD e PARLETT, *Beyond the Numbers Game. A Reader in Educational Evaluation*, Londres, MacMillan Education, 1977, p. 167-173.

(3) Sobre a investigação e avaliação iluminativa, consulte-se a obra de HAMILTON, JENKINS, KING, DONALD e PARLETT, *Beyond the Numbers Game. A Reader in Educational Evaluation*, Londres, MacMillan Education, 1977.

(4) SMITH, Louis, *Participant observation and evaluation strategies*, comunicação apresentada ao Simpósio sobre “Participant Observation and Curriculum Research and Evaluation, AERA”, Nova Iorque, Fevereiro, 1971.

Este autor define e utiliza um modelo apoiado “num suporte de três pés”, pois inclui três estratégias:

- 1.^a A estratégia experimental, exigindo grupos de controle e grupos experimentais, estatísticas inferenciais e pré e pós-teste;
- 2.^a O “survey”, constituído por entrevistas, questionários e quantificação de dados;
- 3.^a A observação participante, centrada no problema a avaliar.

WILSON⁽¹⁾, por seu lado, interliga intimamente observação participante e observação naturalista, utilizando a primeira como uma tentativa de controle (por entrevista e por observação directa de comportamentos em situações específicas) das inferências formuladas a partir de uma descrição “ecológica” do real. Para WILSON, “um cientista não pode compreender o comportamento humano sem compreender as bases a partir das quais o indivíduo organiza o pensamento, sentimentos e acções”, ou seja, o modo como interpreta e significa o mundo. “O cientista deve desenvolver uma tensão dinâmica entre o papel (subjectivo) de participante e o papel (objectivo) de observador, e habitua-se a “suspender” os seus preconceitos e pré-hipóteses, até eles serem relevantes através dos dados obtidos”. Para tal, o observador deverá entrar “no meio” e escolher o papel a desempenhar: “o observador deve estar consciente que a sua presença e acção influenciam a reacção das pessoas. Deve tentar não ser identificado com um determinado grupo existente no meio a observar, deve dominar as percepções que tem desse meio...”

Como se poderá depreender do exposto, o “paradigma antropológico” é ultrapassado por pressupostos de carácter fenomenológico (aliás, ultimamente, constata-se uma forte influência da Fenomenologia nas Ciências Humanas, tanto nos E.U.A., como na Grã-Bretanha). No caso de SMITH, a observação participante situa-se preferencialmente num plano de observação-acção, desencadeadora de novas situações resultantes da intervenção do observador. Para WILSON, a observação participante é, fundamentalmente, uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na acção lhes conferem.

Como também já acentuámos, a observação participante (no campo da Educação) tem sido mais utilizada para efeitos de avaliação do que para investigação. Daí, uma certa pobreza de definições operacionais, de descrições de práticas controladas. Convirá acrescentar, ainda, algo sobre as dificuldades que o investigador encontra no campo educacional: em última instância, a participação (em classes do ensino básico e secundário) nunca poderá ser feita pela assumpção do papel de

(1) WILSON, Stephen, The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research, in *RER (Review of Education Research)*, Winter, 1977, vol. 47, n.º 1, p. 245-265.

aluno. Quando ela é concretizada através da representação do papel do professor, também origina problemas de ordem metodológica: se o investigador assume o papel de professor da classe, a observação transforma-se numa *observação ocasional*, em que o professor é o sujeito da observação e os alunos o objecto; se o investigador se limitar ao papel de observador (do professor e dos alunos), a observação praticada situa-se preferencialmente no campo da observação naturalista (directa e distanciada).

A utilização sistemática, por parte dos observadores participantes, de entrevistas e inquéritos revela, de forma significativa, as dificuldades encontradas e a necessidade de se utilizarem outras técnicas, como complemento da informação recolhida por observação directa, em situação de inserção social.

Daí, algumas confusões metodológicas que têm surgido na aplicação da observação participante. Uma delas será, como referimos, definir-se operacionalmente a observação participante como uma técnica de observação directa, desarmada, de características ecológicas, orientada para a formulação de inferências a comprovar por entrevista aos sujeitos observados.

Nos nossos trabalhos, temos utilizado um processo semelhante, embora distinguindo-o, do ponto de vista formal, da observação participante. Na rubrica referente à técnica da entrevista⁽¹⁾, desenvolveremos uma técnica diferente de recolha de dados — a observação participada. Por isso, limitar-nos-emos, agora, a uma breve referência, que possibilite o seu enquadramento dentro das técnicas de observação.

A *observação participada* corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto. Convirá, ainda, acrescentar que a observação participada se orienta para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado.

Temos utilizado esta técnica, de preferência, em aulas de Trabalhos Oficiais, Trabalhos Manuais, Educação Física, ou seja, em aulas em que o aluno se pode centrar mais facilmente num determinado trabalho ou material, sem dependência directa da palavra ou da acção do professor.

Habitualmente, utilizamos o seguinte esquema de observação:

- 1.º Observa-se o aluno (ou o grupo de alunos), através de uma técnica de tipo naturalista (observação directa e distanciada), que permita um descritivo comportamental coerente. As inferências formuladas referem-se a causas ou, principalmente, a finalidades imediatas dos comportamentos registados;
- 2.º O observador intervém no trabalho que o aluno está a realizar, ajudando-o ocasionalmente ou limitando-se a pedir-lhe alguns esclarecimentos acerca

(1) Veja-se a II parte do livro, sobre técnicas e instrumentos de observação pedagógica.

do que ele está a fazer — modos, razões, fins imediatos (o “como”, o “porque”, o “para quê”). Visa-se, assim, o esclarecimento de pistas levantadas por observação directa (ou por outros processos) e o levantamento de novas pistas explicativas.

Também designamos esta técnica com o nome de “*entrevista-acção*”, pois insere-se dentro da acção que se desenvolve e constitui um processo de recolha de dados que se situa entre a entrevista e a acção.

Note-se que, durante o período de acção ou de entrevista com o observado, o observador continua a sua tarefa de observação.

A proximidade da acção e o envolvimento relativo que nela tem o observador, dão a esta observação particularidades muito especiais:

- 1.^a O estatuto do observador não é de maneira nenhuma afectado, não se verificando, portanto, sentimentos de ambiguidade do observado em relação ao observador;
- 2.^a As opiniões do observado, por emitidas durante o período em que está centrado na acção que se observa, são passíveis de uma análise de tipo genético e finalista;
- 3.^a As inferências do observador podem ser confrontadas com as opiniões emitidas pelo observado, o que permite o estabelecimento de um esquema de determinação da significação intrínseca dos comportamentos observados;
- 4.^a Os dados que se têm obtido são variados e ricos, embora confinados a problemas e aspectos específicos (grau de satisfação na realização da tarefa, interesse e motivações, participação no trabalho de grupo, inserção no processo de aprendizagem, imagem que o aluno tem de si e dos outros).

Esta técnica tem sido pouco utilizada no campo da Educação, tanto no plano da observação, como no da entrevista. Os resultados já conseguidos levam-nos, no entanto, a considerá-la como um elemento imprescindível do processo de pesquisa pedagógica. Para tal, deverá ser aperfeiçoada, enquanto técnica, e integrada em estratégias mais vastas de abordagem científica do real.

Nos nossos trabalhos de pesquisa sobre formação de professores, apenas realizámos uma experiência de observação participante propriamente dita⁽¹⁾. Não dispomos, pois, de elementos concludentes, mas somente de pistas de trabalho, nomeadamente no que se refere á sua utilização na preparação de professores. Eis, em breve síntese, o esquema de trabalho utilizado e alguns dos resultados conseguidos:

(1) Veja-se o 2.º Capítulo.

— **Preparação dos observadores e aplicação de técnicas de observação naturalista e sistemática**

- 1.º Durante duas semanas, um grupo de seis professores estagiários do Ensino Especial observou uma classe de ensino primário (a observação realizou-se por turnos de três observadores);
- 2.º Utilizaram-se os seguintes processos de observação:
 - a) *Observação distanciada*, evitando-se contactos com professor e alunos, dentro e fora da sala de aula;
 - b) Utilização de métodos de *observação sistematizada* (observação *naturalista*, numa primeira fase; *instrumental* (grades), na parte final);
 - c) Comparação dos protocolos de observação, discussão das diferenças, verificação do grau de concordância entre os diversos observadores.

— **Aplicação da observação participante:**

- 1.º Mudança do esquema de trabalho:
 - a) Os dois observadores, que detinham o mais elevado grau de concordância (70% a 80%, conforme as técnicas e os instrumentos utilizados), passaram a participar na classe; um, no papel de colaborador do professor; outro, no de auxiliar das dificuldades escolares sentidas pelos alunos durante a aula;
 - b) Durante o período da acção descrita em a), continuam presentes, na sala, dois outros observadores, os quais utilizaram metodologias de observação de tipo *naturalista* (e não participante).
 - c) Os observadores participantes registavam alguns tópicos durante as aulas, de forma discreta; o descritivo final (de tipo *naturalista*), era feito imediatamente após a aula (note-se que não comparavam as suas observações, nem entre si, nem com os seus colegas observadores “distanciados”);
- 2.º Comparação dos resultados:
 - a) Os protocolos de observação passaram a apresentar diferenças apreciáveis desde o primeiro dia, aumentando, gradualmente, até ao quarto dia de observação; a observação orientava-se no sentido do inferencial, o que originava, no próprio descritivo de situações e comportamentos, uma deformação “tendencial” — num dos observadores, orientando-se para a interpretação empática dos problemas (e preocupações) do professor; noutra, visando algo de idêntico referente aos alunos.
 - b) As divergências verificadas atingiram cerca de 50%;
 - c) No quinto dia, compararam-se os respectivos protocolos, primeiro entre si, depois com os dos observadores não participantes (os observadores

foram orientados para a análise e discussão dos aspectos mais evidentes de divergência);

- d) Na semana seguinte, voltaram a realizar-se duas observações; o grau de concordância voltou a subir, situando-se entre os 60% e os 70%; a valorização do inferencial não diminuiu, mas este passou a ser registado enquanto tal, isto é, em plano nitidamente distinto do descritivo comportamental (este, de carácter objectivo).

Poderemos, pois, concluir que a tomada de consciência não determinou a eliminação do inferencial, mas permitiu uma distinção entre o subjectivo e o objectivo, o que, em última instância, constitui a forma mais válida de objectividade.

2 — QUANTO AO PROCESSO DE OBSERVAÇÃO:

a) Observação ocasional

Desde RYANS⁽¹⁾ até ROSENSHINE e FURST⁽²⁾, a observação ocasional tem constituído uma forma de observação de classes bastante utilizada, tanto na investigação em geral, como na formação de professores, em particular. No entanto, todos os investigadores que a aplicaram têm sido unânimes em referir os problemas de objectividade levantados pela sua aplicação. Nos nossos primeiros trabalhos, também deparámos com dificuldades desse tipo.

A *técnica dos incidentes críticos* permite trabalhar de forma mais rigorosa, reduzindo em muito a margem de subjectividade que se verifica, nomeadamente, em observadores ainda em fase de preparação. Esta técnica é um meio de observação ocasional, realizada, geralmente, por uma testemunha que não está envolvida directamente nos acontecimentos. Contudo, ela poderá ser adaptada às situações de aula, sob a forma de registo de incidentes anotados pelo professor (“*anecdotal records*”). Note-se que a técnica também poderá ser utilizada diferentemente, consoante os objectivos da investigação.

Não desenvolveremos o que se refere à primeira forma, visto o assunto já ter sido explanado noutra obra⁽³⁾. Faremos, sim, referência a aspectos de aplicação da técnica à observação de aulas feita pelo próprio professor.

Eis alguns desses aspectos:

- 1.º Os comportamentos a registar serão escolhidos por se considerarem característicos de um determinado aluno ou, pelo contrário, por serem pouco

(1) RYANS, D., *Characteristics of Teachers. Their Description, Comparison and Appraisal. A Research Study*, American Council of Education, Washington, D.C., 1960.

(2) ROSENSHINE, B. e FURST, N., *The Use of Direct Observation to Study Teaching*, in TRAVERS, R., obra citada.

(3) Ver ESTRELA, M.T. e ESTRELA, A., *A Técnica dos Incidentes Críticos*, Lisboa, Ed. Estampa, 1978.

habituais nele e poderem revelar algo a exigir a observação atenta do professor. Com THORNDIKE e HAGEN, consideramos que o critério de selecção dos comportamentos a registar deve ser o da sua pertinência: em que é que a narração deste incidente poderá contribuir para que outra pessoa, que não conheça o aluno, o possa conhecer melhor?(1)

- 2.º Em princípio, todos os comportamentos poderão ser objecto desses registos: episódios que ilustram etapas do desenvolvimento e da aprendizagem, manifestações das dificuldades ou aptidões especiais em determinados campos, etc. No entanto, a técnica tem-se revelado mais adequada à caracterização das atitudes e das relações sócio-afectivas, domínios onde, geralmente, se faz sentir a carência de técnicas objectivas de observação e de avaliação postas à disposição do professor. A técnica tem-se revelado igualmente útil para caracterizar certos traços da personalidade do aluno (como a timidez, a agressividade, o exibicionismo...)
- 3.º Os registos dos incidentes *devem ser* descrições detalhadas e precisas de um comportamento específico e da situação que lhe deu origem. *Não devem ser* descrições de carácter geral ou vago, onde as interpretações e os juízos se misturam e predominam sobre os dados *observáveis*. Todas as inferências, apreciações e notas complementares devem ser registadas à parte. Os registos podem ser feitos em fichas, como aquela que reproduzimos, e que poderá ser incluída no “dossier” do aluno. Podem, também, conter expressamente a indicação de se tratar de um comportamento frequente ou não.
- 4.º É indispensável que estes elementos do “dossier” sejam devidamente *revisitos e actualizados*. Caso contrário, poderão induzir em erro, levando a tomar o ocasional por habitual e vice-versa. É preciso que o professor esteja bem consciente que estas amostras do comportamento dos alunos representam apenas *momentos* de um processo que é essencialmente dinâmico. Portanto, elas não têm um valor em si mesmas e devem ser interpretadas em relação à totalidade dos dados que o professor conseguiu reunir e às situações em que eles se verificaram.

A observação ocasional constitui um processo extremamente válido de formação de observadores, permitindo uma sensibilização e introdução aos problemas da observação. Especialistas como MIALARET fazem, habitualmente, essa sensibilização através de material de simulação.

(1) THORNDIKE, R.L. e HAGEN, E.P., *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*, Nova Iorque, Wiley International Edition, p. 485.

Aluno	
Ano.....	Turma.....
Disciplina.....	
Data/...../.....	
Situação	
Comportamento	
Inferências	Este tipo de comportamento é:
.....	— Frequente <input type="checkbox"/>
.....	— Pouco frequente <input type="checkbox"/>
.....	— Raro <input type="checkbox"/>

Dentro desta perspectiva, temos, também, utilizado a observação participante, nomeadamente seguindo dois esquemas diferentes:

1.º Três ou quatro observadores (professores, estagiários) assistem a uma aula de um colega. Os objectivos são definidos previamente, os processos de registo também. As notas de registo são coligidas imediatamente após a observação, a fim de se completarem os protocolos. Note-se que cada observador trabalha individualmente nesta fase. Seguidamente, os protocolos são comparados entre si, para se verificarem divergências existentes e se proceder a uma tomada de consciência das razões dessas possíveis divergências.

Na fase seguinte, desenvolve-se um trabalho orientado directamente pelo formador, o qual leva os observadores a reorganizarem os seus protocolos segundo três rubricas: *situações, comportamentos e inferências*.

Finalmente, os protocolos são apresentados a outros professores, não envolvidos na acção e desconhecendo a classe e o professor observados, a fim de se verificar do conhecimento que eles podem formar (acerca dos alunos), a partir dos dados que lhe são apresentados (*critério da pertinência*, já referido).

2.º Também temos utilizado um outro esquema, no qual a observação é feita, simultaneamente, por dois ou três observadores em formação e pelo próprio investigador. Os protocolos obtidos são comparados entre si, servindo o do investigador como ponto de referência.

A título de exemplo, citaremos seguidamente dois registos do mesmo incidente, um feito pelo formador, outro por um observador em formação:

— **Narração do formador:**

“Os alunos trabalhavam em grupos e cada grupo elaborou o plano de um jornal de parede. João interrompia consecutivamente os colegas de grupo que tentavam expor as suas ideias. Daniel chama-lhe a atenção e acusa-o de não saber trabalhar em grupo e de estar a perturbar. João não responde, abre o livro de Matemática e começa a fazer exercícios”;

— **Narração do observador em formação:**

“João é um aluno difícil e instável, mal aceite pelo grupo devido à sua instabilidade. Hoje, durante o trabalho de grupo, não tendo conseguido impor os seus pontos de vista, ficou amuado e alheou-se do trabalho”.

Comparando as duas narrações, pôde verificar-se que, enquanto a primeira continha apenas dados *observáveis*, na segunda, predominavam as interpretações, não sendo a situação nem o comportamento objectivamente definidos.

O último processo tem a vantagem de ser mais rápido; o primeiro, por sua vez, permite um trabalho em profundidade, mais moroso, mas dando mais garantias de criação de uma atitude objectiva face ao real observado.

Naturalmente que algumas fases dos dois processos se poderão conjugar, originando novas estratégias.

A observação ocasional também é ponto de partida para a elaboração de instrumentos de observação sistemática. A grade de observação de RYANS constitui o exemplo mais conhecido do emprego deste método na construção de grades.

b) Observação sistemática

Para REUHLIN⁽¹⁾, a observação torna-se sistemática quando:

- a) É posta em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos;
- b) São utilizadas técnicas rigorosas em condições suficientemente bem definidas para serem “repetíveis”.

PAQUAY⁽²⁾ considera que o observador deve dispor de um método de notação de observações, orientado para a recolha de dados susceptíveis de tratamento quantitativo. A notação das observações, segundo MEDLEY e MITZEL⁽³⁾, faz-se, funda-

(1) REUHLIN, M., *Les méthodes en psychologie*, Paris, P.U.F., 1969.

(2) PAQUAY, L., L'observation dans le cadre de l'évaluation formative, in BONBOIR, A., *Une pédagogie pour demain*, Paris, P.U.F., 1974.

(3) MEDLEY, D. e MITZEL, H., *Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation*, in GAGE, M., *Handbook of Research on Teaching*, Chicago, McNally, 1963.

mentalmente, através de duas formas: “sistemas de sinais” e “sistemas de categorias”.

ROSENSHINE e FURST⁽¹⁾ consideram que o *sistema* é:

- a) *De categorias*, quando os comportamentos são objecto de registo sempre que ocorram;
- b) *De sinais*, quando os comportamentos são objecto de um só registo, num dado período de observação, mesmo que aconteçam mais do que uma vez.

Em princípio, a observação sistemática, quando aplicada à formação de professores, desenvolve-se dentro do quadro de referências que acabamos de traçar.

Convirá, no entanto, esclarecer que o quadro de referências, que por nós tem sido utilizado, apresenta algumas diferenças, a saber:

- 1.^a A observação pode ser sistematizada sem recorrer a sistemas de sinais ou de categorias. A sistematização não é dada pela técnica ou pelo instrumento, mas, sim, pela definição de uma estrutura de coerência intrínseca entre processos e resultados obtidos — a observação naturalista, por exemplo, se utilizada nessa perspectiva, constitui uma forma de observação sistematizada (note-se que não dizemos “sistemática”, para evitar confusões com as acepções específicas que o termo assumiu);
- 2.^a Um sistema de sinais foi, por nós, definido (à semelhança de PAQUAY) como sendo constituído por um inventário de comportamentos que se assinalam, se registam, à medida que vão ocorrendo. Podem ser agrupados em categorias, por uma questão de organização lógica dos dados, mas cada comportamento, expresso por um item, é objecto de um registo. Num sistema de categorias, pelo contrário, cada item traduz não um comportamento, mas um *tipo* de comportamento. É claro que, para se conseguir o consenso dos observadores, esse item exige uma prévia definição em termos operacionais, donde resulta que um sistema de sinais se possa transformar num sistema de categorias. Por exemplo, os itens “insulta”, “castiga”, “ameaça”, “ralha” podem ser elementos de um sistema de sinais, se cada um destes comportamentos é registado junto do respectivo item, sempre que surja. Contudo, esses itens podem constituir a definição operacional da categoria “mostra-se agressivo”. Neste caso, o item “mostra-se agressivo” é objecto de interpretação e de registo, quando ocorrem acontecimentos desse tipo.

(1) ROSENSHINE, B. e FURST, N., The Use of Direct Observation to Study Teaching, in TRAVRES, R., *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, McNally, 1973.

As grades que utilizamos nos nossos trabalhos de observação constituem uma expressão dos princípios que acabamos de expor. Na II Parte deste livro, daremos exemplos de:

- a) *três grades de sinais* (duas, para registo de dados referentes a comunicações verbais em situação de aula; uma, para registo das deslocações dentro da sala de aula);
- b) *quatro grades de categorias* (uma para registo de dados referentes à observação em geral de situações de aula; outra, para registo de dados referentes à observação em geral de situações de recreio ou afins; duas outras, orientadas para fins específicos — uma, para observação da classe (e do aluno), em situação de jogos colectivos; outra, para registo de comportamentos de interacção social no recreio ou situações afins).

Todas as grades foram construídas conjuntamente pelo investigador e por professores em situação de formação, a partir de centenas de protocolos obtidos pela aplicação de métodos de observação de ordem naturalista.

No que se refere às *grades de sinais*, vejamos o exemplo da “grade de registo de dados de observação de comunicações verbais em situação de aula”. Esta grade foi construída em função de dois objectivos:

- 1.º registar as principais formas de comunicação verbal;
- 2.º iniciar na prática de técnicas e instrumentos de observação, tanto professores em serviço, como alunos dos cursos de formação inicial, isto é, sem experiência pedagógica.

A análise de cerca de 200 protocolos, estabelecidos por observação naturalista, possibilitou a definição de oito itens de base (*exposição e explicação, pergunta, resposta, admoestação, comunicação parasita, tentativa de comunicação, comunicação clandestina, comunicação autorizada*). A aplicação da grade em mais de 700 observações, levou-nos à introdução progressiva de outros cinco itens (comunicação espontânea, corte, silêncio, reforço, ordem), considerados necessários ao registo de um conjunto de comportamentos definidores das estruturas de comunicação verbal, existentes em diferentes actos pedagógicos. A partir do registo desse conjunto de comportamentos de ordem estrutural, definiram-se as grandes funções da comunicação verbal verificadas na sala de aula.

Como nos referiremos no capítulo dedicado aos instrumentos de observação⁽¹⁾, consideramos que a evolução do instrumento é a expressão de uma das suas principais características: flexibilidade e possibilidade de adaptação a situa-

(1) Veja-se a “Grade de Registo de Dados de Observação de Comunicações Verbais em Situação de Aula” (II Parte).

ções e objectivos diferentes. Este carácter evolutivo constitui um dos aspectos mais formativos do instrumento.

Por outro lado, as suas limitações, no que se refere a aplicações a situações para que não foi construído (se o instrumento foi desenvolvido a partir da observação de classes de tipo tradicional, dificilmente poderá ter aplicação a uma classe não-directiva), também deverão ser realçadas, num processo de formação.

Um dos objectivos é tornar o professor consciente de que uma grade é um meio, que não vale por si próprio, mas, sim, dentro de uma estratégia que visa tornar inteligível a realidade.

A aplicação desta grade permitiu-nos definir algumas *categorias comportamentais* de base e, a partir delas, *categorias funcionais*, e até, de ordem *transaccional*. Este tipo de trabalho é extremamente válido no processo de formação, pois possibilita a construção de novos instrumentos a partir de instrumentos anteriores, neste caso, a construção de *grades de categorias* tomando como base os dados obtidos através da aplicação de *grades de sinais*. Por outras palavras, faz participar os professores em formação no processo de investigação, através da elaboração de instrumentos necessários a um conhecimento mais aprofundado da realidade em que trabalham.

Também construímos outras *grades de categorias*, directamente a partir da análise de protocolos de observação naturalista. Admitindo, por hipótese, que qualquer organização social tem conjuntos subjacentes de elementos de ordem estrutural, que poderão ser agrupados e estudados sistematizadamente, utilizámos a técnica da observação naturalista, que nos permitiu detectar:

- 1.º Uma gama variada de comportamentos;
- 2.º Uma inserção precisa em situações descritas de forma pormenorizada;
- 3.º A continuidade das acções.

Estes dados deram-nos a possibilidade de definir as principais categorias integradoras dos sistemas constitutivos de uma estrutura social⁽¹⁾.

O espaço, o tempo, o movimento, os sinais de comunicação (verbal e não-verbal), os papéis e as funções, a repartição de acções e de tarefas e os objectivos constituem, em última instância, esses elementos de ordem estrutural⁽²⁾. Estas grandes categorias, por nós induzidas, a partir dos protocolos de observação, levaram à elaboração de várias grades de registo. Tome-se, como exemplo, a “Grade de Registo de Dados de Observação de Situações de Aula”⁽³⁾. Nesta grade, operacionaliza-

(1) Veja-se a II parte do livro, nomeadamente o texto de introdução à “Grade de Registo de Dados de Observação de Situações de Recreio ou Afins”.

(2) Sobre este assunto, consulte-se o artigo de HENRY, J., “L’observation naturaliste des familles d’enfants psychotiques”, in *Psychiatrie de l’enfant*, vol. IV, n.º 1, P.U.F., 1961.

(3) Veja-se desenvolvimento no capítulo já referido.

ram-se as seguintes categorias de base: *tempo, espaço, intervenientes, conteúdos, actividades, tarefas, material, comportamentos* (verbais e não-verbais). Também se trabalhou com três itens complementares: *situação, observações* (no sentido de anotações) e *inferências*.

As definições operacionais das categorias foram estabelecidas progressivamente, isto é, a partir de sucessivas aplicações do instrumento. Assim, a *tarefa* começou por ser definida como uma “acção específica dentro de um contexto bem definido”. A aplicação da grade originou uma evolução do conceito, que passou a ser definido, na última versão que elaborámos, como sendo uma “acção específica com um valor funcional dentro de um contexto bem definido e com finalidades imediatamente evidentes. Poderá constituir uma tarefa o desempenho de uma função específica numa actividade, independentemente de quem a impõe ou do grau de explicitação dessa imposição. Por vezes, a tarefa tem uma duração temporal previamente definida”. Exemplo: “lê um texto do livro em voz alta”; “faz um desenho para o jornal de parede”.

Quando a observação é realizada por observadores com experiência, a grade poderá ser aplicada directamente. Neste caso, a coluna das “*Observações*” (notas complementares) desempenha uma função capital pois possibilita o registo de dados que não têm lugar nas diversas categorias. Estes elementos (de ordem objectiva) permitem uma compreensão mais precisa das situações e podem originar, também, a reestruturação da grade, através da formulação de novas categorias.

Tanto num caso como noutro, as estratégias utilizadas são a expressão da aplicação de um princípio base: não é o real que “é feito” para o instrumento, mas o instrumento para o real.

A grade, que se reproduz a seguir, poderá ter duas leituras:

- 1.^a A *leitura vertical* (coluna por coluna) permite o levantamento de elementos de ordem *estrutural*. Assim, por exemplo, a partir da coluna das “*Actividades*”, será possível verificar que o professor, durante os primeiros 25 minutos de aula, desenvolveu as seguintes actividades: “leu um texto em voz alta”; “pediu a sua interpretação a alguns alunos”; “corrigiu exercícios de casa”.
- 2.^a A *leitura horizontal* (em colunas diferentes) possibilita uma compreensão da *dinâmica* da situação, através do conhecimento dos seus elementos integrantes e respectivas articulações. Por exemplo: às 9 horas e 45 minutos (*tempo*), durante o período dedicado a exercícios de consolidação da matéria exposta (*actividade*), o João foi mandado pelo professor (*intervenientes*) ao quadro (*espaço, material*), a fim de resolver, uma equação do 2.º grau (*tarefa, conteúdo*). Não fez qualquer tentativa para resolver o problema, encolhendo os ombros (*comportamentos não-verbais*) quando o professor o repreendeu (*comportamento verbal* — do professor). Esta situação tem-se verificado amiudadamente (“*observações*”), o que nos

GRADE DE REGISTO DE DADOS DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DE AULA

Escola, Ano e Turma

Disciplina..... Professor..... Sala Piso

Tema..... N.º de Alunos Faltas

Data/...../..... Hora Tempo Livre Observações

	Tempo			Espaço	Intervenientes	Conteúdos	Actividades	Tarefas	Material	Comportamentos-C		Situação	Observações	Inferências
	1-T	2-E	3-Int							4-Cont	5-Ac			
Seqüências	H	M	S											

leva a supor que o João não tem qualquer interesse pela matemática (*inferência*).

Note-se que a categoria “*situação*” é uma “categoria de síntese” e, por isso, a coluna que lhe corresponde só é preenchida quando se torna necessário fazer a síntese de dados das categorias referidas anteriormente, em ordem a uma compreensão mais precisa das condições em que se deram certos comportamentos.

Como esclarecemos nas definições operacionais das *grades*, as *inferências* (enquanto interpretações do observador, formuladas a partir dos comportamentos observados e só destes) deverão sofrer um controle permanente, através da análise da articulação do comportamento com a situação. Este trabalho, possibilitado pela utilização “dinâmica” da *grade*, tem como finalidade levar o observador a tomar consciência da subjectividade inerente a todo o processo de observação.

Outros investigadores têm realizado outros tipos de trabalho, igualmente frutuosos no plano da preparação de observadores e de formação de professores. Entre eles, destacaremos, em França, os trabalhos de BERBAUM⁽¹⁾ e alguns dos primeiros estudos de MASSONAT e PIOLAT⁽²⁾.

c) Observação naturalista

Em 1979, DE LANDSHEERE⁽³⁾, citando FRAISSE, considera a *observação naturalista* como uma “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana”. Acrescenta que “neste caso, o comportamento não constitui objecto de um controle experimental”. Como exemplo, indica a “*observação etológica*”. Tanto quanto sabemos, é a primeira vez que este conceito aparece em obras de língua francesa, que tratam da Pedagogia Científica ou da Investigação em Educação. Na sua “Introduction à la recherche en éducation” (1972), DE LANDSHEERE⁽⁴⁾ registara apenas os conceitos de “observação directa” e de “observação no terreno”, dando-lhes um sentido próximo do da observação naturalista. Portanto, a sua introdução no vocabulário pedagógico é recente e, ainda, bastante tímida.

No entanto, o conceito tem foros de cidadania no campo psicológico. Bastariam os trabalhos de PIAGET, para justificarem as suas possibilidades de aplicação e a sua divulgação.

(1) BERBAUM, J., *Former des professeurs*, Lille, Service de reproduction des thèses, Université de Lille III, 1973, 393 p.

(2) MASSONAT, J. e PIOLAT, P., Sur l'observation de classes comme exercice de formation pédagogique, in *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, Paris, E.P.I., tomo I, 1976, p. 177-182.

(3) DE LANDSHEERE, G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en l'éducation*, Paris, P.U.F., 1979, p. 191.

(4) DE LANDSHEERE, G., *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, A. Colin-Bourrelrier, 3.ª edição, 1972, p. 27 e 29.

A observação naturalista é, em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais(1).

Neste sentido, tem sido utilizada por vários investigadores, de expressão inglesa, em trabalhos de carácter psicológico, vindos a lume nas décadas de 1950 e 1960. Entre eles, desejamos destacar o estudo de HENRY(2), pelo seu rigor metodológico e possibilidades de aplicação ao campo da investigação pedagógica.

O autor, professor de Antropologia numa universidade americana, considera esta técnica muito próxima da observação “antropológica”, embora diferenciada da observação participante utilizada nessa ciência. De facto, a posição do investigador, na vida da comunidade familiar por ele observada, é a da distanciação, pois assenta no princípio da não-interferência, ou seja, da não-participação. O seu papel é o de observador aceite, sem qualquer forma de participação. Daí, decorre o seu estatuto de investigador, isto é, de alguém que exerce uma função exterior às funções que integram a vida comunitária.

Para HENRY, “a observação naturalista é o estudo dum fenómeno no seu meio natural; o estudo das famílias de crianças psicóticas consistirá, pois, na observação dessas famílias no seu lar. O relatório que se apresenta assenta principalmente num trabalho levado a cabo em seis famílias, das quais partilhei a vida durante um período médio de seis dias consecutivos”(3).

A finalidade da observação é o estabelecimento de “biografias”, construídas a partir do que o observador vê. A técnica, em si, poderá definir-se segundo quatro grandes linhas:

- 1.^a Não é uma observação selectiva — o observador procede a uma *acumulação de dados*, pouco selectiva, mas passível de uma análise rigorosa;
- 2.^a Preocupa-se fundamentalmente, com “*a precisão da situação*”, isto é, com a apreensão de um comportamento ou de uma atitude inseridos na situação em que se produziram, a fim de se reduzirem ao mínimo as dúvidas referentes à sua interpretação);
- 3.^a Pretende estabelecer biografias compostas por um *grande número de unidades de comportamento*, que se fundem umas nas outras;
- 4.^a A *continuidade* é um dos princípios de base que possibilita uma observação correcta: a selecção dos acontecimentos é algo de arbitrário, que se verifica apenas no laboratório, pois o processo vital é caracterizado pela ininterrupção.

(1) As técnicas de observação naturalista foram empregadas, primeiramente, por Ch. DARWIN (conhecida-se *Expression of the Emotions in Man and Animals*, publicada em 1872, por Murray, Londres).

(2) HENRY, J., L'observation naturaliste des familles d'enfants psychotiques, in *La Psychiatrie de l'enfant*, vol. IV, n.º 1, P.U.F., 1961, p. 65-203.

(3) HENRY, J., obra citada, p. 65.

Para HENRY, “a orientação em direcção à continuidade é a que convirá mais ao antropólogo e à observação naturalista. Esta observação fornece “dossiers” mais completos, mas também mais difíceis de analisar. A lição que se pode tirar da filosofia da continuidade é a de que, embora seja impossível anotar tudo o que se produz na vida de uma criança, devemos ser sensíveis ao facto de que tudo se passa quando nada parece passar-se”(1) Ou, por outras palavras, é pelo registo e pela análise do “continuum” que se obtém a significação intrínseca dos comportamentos.

Os etologistas das décadas de 1950 e de 1960, nomeadamente LORENZ(2) e TINBERGEN(3), desenvolveram, de forma sistemática, novas técnicas de observação naturalista, transformando-as num método específico de abordagem científica do comportamento animal, ou seja, da *Etologia Objectiva*.

A observação naturalista, segundo esta perspectiva, visa explicar o *porquê* e o *para quê*, através do *como*. Para CARTHY, o “primeiro objectivo do estudo do comportamento de um determinado animal é registá-lo em todos os seus pormenores, correlacionando cada uma das suas diferentes secções com os estímulos que as evocam. A esse catálogo completo do comportamento dá-se o nome de *etograma*”(4).

Ultimamente, este método passou também a aplicar-se ao comportamento humano, dando origem a um novo capítulo, o da *Etologia Humana*. As tentativas de estabelecimento de um *etograma humano* constituem a expressão actual destes trabalhos e permitem prever os novos caminhos que estão em vias de se abrir à análise comportamental do homem(5).

A definição do *etograma* é desiderato do trabalho do observador que utiliza a observação naturalista como sistema de registo de dados. Nesse sentido, acrescenta CARTHY, “é vitalmente importante que tal etograma seja registado com imparcialidade, isto é, o observador não deve ser influenciado pela sua própria avaliação do que está ocorrendo, mas deve registar tudo, não importa quão sem importância possa parecer no momento...”(6).

Esta afirmação de CARTHY, coloca-nos perante um dos problemas mais importantes da observação — o da formulação de inferências. A observação naturalista, enquanto instrumento de trabalho dos etologistas, centra-se na descrição de comportamentos do observado, em ordem à determinação das funções que lhes correspondem. A esse propósito, escreve MONTAGNER: “segundo uma metodologia fre-

(1) Obra citada, p. 70 e 71.

(2) LORENZ, K., *Methods of Approach to the Problem Behaviour, Harvey Lect (1958-1959)*, 1969, p. 60-103.

(3) TINBERGEN, N., *On Aims and Methods of Ethology, Z. Tierpsychologie*, 20, p. 410-433, 1963.

(4) CARTHY, J., *The Study of Behaviour*, Londres, Arnold, 1966, citado por HUTT, S. e HUTT, C., *Observação Direta e Medida do Comportamento*, São Paulo, E.P.U. e E.D.U.S.P., 1974, p. 17.

(5) Ver EEIBL-EIBESFELDT, I., *Etologia, Introducción al Estudio Comparado del Comportamiento*, Barcelona, Ediciones Omega, S.A., 1974, p. 466-556.

(6) CARTHY, J., obra citada.

quentemente utilizada em Etologia, atribuímos primeiro uma significação ou uma função temporária a uma sucessão de actos, referindo-os à forma de resposta que origina. É somente quando vemos reproduzir-se várias vezes a mesma correspondência entre a expressão de um comportamento e a resposta provocada, que nós estabelecemos um elemento do reportório das comunicações”(1). A inferência deverá, pois, ser eliminada, não só por não ser elemento integrador do etograma, como também por constituir um risco para a sua interpretação objectiva. Foi dentro dessa metodologia de trabalho que HINDE registou e analisou o comportamento animal(2).

Pelo contrário, enquanto instrumento de trabalho dos *ecologistas*, a observação centra-se, fundamentalmente, na descrição da situação em que se dá o comportamento, pois este é considerado como uma resultante da resposta do indivíduo a um conjunto complexo de estímulos. Segundo esta perspectiva, a inferência desempenha um papel importante, pois permite o estabelecimento de hipóteses de articulação entre a situação e o comportamento. O trabalho do observador desenvolve-se, pois, em dois planos: o da descrição objectiva da situação e do comportamento; o da inferenciação das possíveis articulações entre estes dois elementos (tomando a situação como ponto de partida). A observação orienta-se para a explicação do *como*, mas interpretando-o através de esquemas subjectivos. Será pelo cruzamento das diversas interpretações subjectivas que se obterá uma explicação plausível do comportamento numa situação. Nisto, se distingue do enfoque *etológico*, ou seja:

- 1.º Pela explicação do comportamento a partir a situação;
- 2.º Pela procura da intersubjectividade, como garantia da validade dessa explicação.

Embora esta procura de uma intersubjectividade constitua uma das preocupações dos observadores de orientação ecológica, os seus trabalhos não nos dão garantias de objectividade científica. No entanto, as perspectivas que abrem são tão variadas e fecundas que não podemos deixar de fazer uma referência a alguns autores e escolas. Partindo do levantamento que efectuamos nos campos da Psicologia e da Pedagogia, parece-nos necessário referir três nomes: BARKER, WRIGHT e JACKSON.

BARKER, juntamente com WRIGHT, criou, em 1947, a *Midwest Psychological Field Station*, na Universidade de Kansas. “Quando, no começo do nosso trabalho na “*Field Station*”, diz-nos BARKER(3), “realizámos extensos registos do comportamento de crianças em contextos de vida real, de acordo com uma abordagem tradi-

(1) MONTAGNER, HUBERT, *L'enfant et la communication*, Paris, Pernoud-Stock, 1978, 402 p.

(2) HINDE, R., *Animal Behaviour. A Synthesis of Ethology and Comparative Psychology*, Nova Iorque, McGraw-Hill, 1966 (2.ª edição, actualizada, de 1970, com 876 p.).

(3) BARKER, R., *Ecological Psychology*, Stanford, California, Stanford University Press, 1968, p. 4, citado por MARX, M. e HILLIX, W., *Sistemas e Teorias em Psicologia*, São Paulo, Editora Cultrix, p. 464-468.

cional centrada na pessoa, verificámos que alguns atributos do comportamento variavam menos entre crianças num determinado contexto do que de um contexto para outro, no dia a dia das crianças.”

Os autores verificaram, pois, que, num dado contexto, as variações de alguns atributos do comportamento, em relação a várias crianças, eram menores do que aquelas que se verificavam pela mudança de um contexto para outro. Apuraram, assim, que poderiam prever mais adequadamente alguns aspectos do comportamento das crianças, a partir do conhecimento das características das actividades e situações em que se inseriam essas crianças (classes de aritmética, jogos de basquetebol), do que através do conhecimento das “tendências do comportamento” de cada criança em si mesma. “Foi esta experiência que nos levou a observar o meio da vida real em que o comportamento ocorre, com as consequências metodológicas e teóricas que são relatadas neste livro” (...) O meio ambiente desempenha a função principal na caracterização do comportamento. Por isso, os protocolos obtidos têm a forma de narrações detalhadas e inferenciais, como por exemplo: “2:48 da tarde. Do bolso das suas calças Lee, Maud tirou um lápis cor de laranja. Esfregou-o nos lábios como se fosse “baton” (...) Depois, Maud debruçou-se, deslizando os braços pelo balcão (...) Maud parecia fascinada pelo procedimento”...⁽¹⁾

Em 1967, WRIGHT propõe-se aplicar, de forma sistematizada, a observação naturalista à observação de crianças, dentro do quadro referencial da Ecologia⁽²⁾. Daí, resulta um trabalho de aplicação de métodos e técnicas, necessários à “descrição das situações da vida dos indivíduos, nos seus “habitats” naturais, a fim de estudar comportamentos que dificilmente podem ser reproduzidos em laboratório, mostrar dependências sequenciais entre itens diversos do comportamento, corroborar resultados de laboratório.”⁽³⁾

As limitações da metodologia estão bem patentes nos exemplos de comportamentos atrás citados, assim como a sua inserção na situação⁽⁴⁾ — as finalidades e as motivações atribuídas aos comportamentos decorrem da interpretação da relação que o observador estabelece entre o observado e o seu meio ambiente. Os descritivos obtidos são a expressão desta subjectividade: “... Brandley parecia esperar que isto

(1) BARKER, obra citada, p. 146, in MARX e HILLIX (obra referida anteriormente).

(2) “Ecological research in the biological sciences is concerned with the habitats or natural environments of plants and animals and with the related structures and functions of the living organism. We are here concerned analogously with the habitat of the Midwest child and with the related structural properties and content of his behavior”, in WRIGHT, *Recording and Analyzing Child Behavior*, Nova Iorque. Harper and Row, Publishers, 1967, p. 1.

(3) Veja-se HUTT, S. e HUTT, C., *Observação Direta e Medida do Comportamento* (p. 25-28), na qual se estabelece uma distinção precisa entre a perspectiva etológica e a perspectiva ecológica e se fazem notar as limitações actuais desta última.

(4) WRIGHT, H., obra citada, p. 168-199.

acontecesse; quando ela se aproximou, ele sabia o que iria acontecer — agachou-se como se fosse hábito ela bater-lhe...”(1)

Quando nos referimos à observação participante, citamos, como exemplo, a “Life in Classrooms”, de JACKSON(2). Esta obra também representa uma das primeiras e mais conhecidas aplicações da observação naturalista na observação de uma classe escolar. Embora o autor não descreva de modo específico as metodologias utilizadas, torna-se claro, através dos exemplos de protocolos que nos fornece, que o enfoque ecológico constitui o principal suporte do seu trabalho. Em última instância, “Life in Classrooms” vale enquanto ruptura com metodologias tradicionalmente utilizadas na investigação quantitativa, pois abre outras portas ao tratamento quantitativo dos dados obtidos por novas formas de observação. Convirá acrescentar que as categorias comportamentais induzidas a partir dos descritivos obtidos são pouco precisas e, portanto, apresentam grandes dificuldades de operacionalização.

De modo geral, poderemos dizer que, de momento, esta perspectiva carece ainda de aperfeiçoamento científico. Aproxima-se de uma metodologia de tipo clínico, sem possibilidades de comprovação experimental das interpretações inferidas.

3 — QUANTO AO CAMPO DE OBSERVAÇÃO:

a) Observação molar e observação molecular

A noção de “molar” vem registada no “Vocabulaire de la Psychologie”, de PIERON(3), sendo o conceito tomado na acepção de “carácter global... (do) comportamento, por oposição ao seu conteúdo molecular, como macroscópico se distingue de microscópico.”

DE LANDSHEERE, em dicionário publicado mais recentemente, retoma o conceito no sentido em que havia sido definido no “Vocabulaire” de PIERON, explicitando que “a diferença entre a perspectiva molar e a perspectiva molecular é relativa. Por exemplo, opõe-se a compreensão da frase (molar) à compreensão da palavra (molecular)”. Acrescenta também o autor que, “na maior parte das vezes, a investigação pedagógica é molar”(4).

De entre os trabalhos de “observação molar”, que conhecemos, a observação naturalista de perspectiva ecológica, realizada por WRIGHT(5), constitui o exemplo mais acabado.

(1) Id., *ibid.*, p. 176.

(2) JACKSON, P., *Life in Classrooms*, Nova Iorque, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968.

(3) PIERON, *Vocabulaire de la psychologie*, Paris, P.U.F., 5.^a edição, 1973, p. 275.

(4) DE LANDSHEERE, G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, P.U.F., 1979, p. 179.

(5) WRIGHT, H., obra citada.

Note-se que WRIGHT recebeu uma forte influência das teorias de campo, nomeadamente de LEWIN e BRUNSWIK, o que se verifica de forma visível na determinação das unidades molares do comportamento — o comportamento molar ocorre no campo cognitivo do sujeito e é dirigido para determinada finalidade. Os componentes molares correspondem a “acções”, como, por exemplo, passear com alguém, ir ou vir da escola, etc. Os comportamentos moleculares, ou seja, os “actones”, na terminologia de WRIGHT, referem-se a comportamentos específicos, constitutivos de padrões (gestos, manipulações, etc.). A significação dos “actones” é dada dentro do contexto das acções em que se inserem. Isto é, a significação não é obtida a partir dos comportamentos (em sentido restrito do termo), mas decorre, sim, das acções que integram o contexto pessoal do sujeito actuante. Portanto, a unidade de base não é o “actone”, mas a acção.

O problema que aqui se põe é o mesmo a que fizemos referência na “observação ecológica”: qual a objectividade dos critérios que possibilitam a definição das acções enquanto unidades sequenciais significativas? O autor, ao tomar a inferência como ponto de partida para a definição da significação, opta pelo caminho da subjectividade, retirando validade científica ao trabalho.

Temos utilizado, também, a “observação molar” na observação de classes e no treino de observadores. Quando nos referimos à observação sistemática, demos como exemplo uma grade de categorias, na qual as sequências comportamentais são obtidas por inferência. Nesta técnica há, no entanto, quatro diferenças essenciais em relação ao trabalho apresentado por WRIGHT:

- 1.^a As inferências referem-se a finalidades imediatas (de ordem comportamental);
- 2.^a As inferências decorrem dos comportamentos observados e apenas destes;
- 3.^a As inferências são controladas pelos comportamentos subsequentes e, se possível, por testemunhação directa do observado;
- 4.^a As unidades sequenciais correspondem a “constructs” interpretativos do real e, como tal, não podem ser consideradas unidades comportamentais de base (a estas, correspondem os comportamentos propriamente ditos).

Portanto, a nossa perspectiva aproxima-se muito mais de uma abordagem *etológica* do que de ordem *ecológica*. O que foi dito na “Introdução” (e o que se desenvolverá nos capítulos das metodologias e técnicas utilizadas) permitirá uma visão mais precisa do trabalho realizado e dos resultados alcançados.

C — APRECIACÃO CRÍTICA

As formas de observação a que nos referimos constituem exemplos de métodos e de técnicas de observação de classes que têm sido utilizados na investigação e na

formação de professores, tanto nos E.U.A., como na GRã-Bretanha, ou, ainda, entre nós.

A sua validade decorre dos princípios de que se parte, dos objectivos que se definem, das estratégias que se pretendem utilizar para alcançar esses objectivos.

De um modo geral, poderemos dizer que se integram em duas grandes correntes de investigação da classe, que se vêm desenvolvendo nos E.U.A.: a “*análise da interacção*” e a “*investigação antropológica*”, se quisermos utilizar as expressões de HAMILTON e DELAMONT⁽¹⁾.

Para aqueles autores, estas duas linhas de investigação têm-se desenvolvido isoladamente, mais em paralelismo do que em convergência. A *análise da interacção* apresenta vantagens evidentes: simplicidade dos sistemas de observação e de notação utilizados, possibilidades de aplicação extensiva, dados susceptíveis de tratamento estatístico, possibilidade de descoberta de normas de funcionamento da classe (professor, alunos). Os seus inconvenientes também são flagrantes:

- 1.º Pouco nos diz acerca do professor e do aluno enquanto pessoas;
- 2.º Ignora o contexto da acção;
- 3.º Não regista dados ambientais;
- 4.º Utiliza períodos curtos de observação;
- 5.º Exclui intenções e finalidades;
- 6.º Não considera o ponto de vista do observado, trabalha ao nível do epifenómeno;
- 7.º As categorias que utiliza são mal definidas e distorcedoras da realidade⁽²⁾.

Em suma, o reducionismo e o enviezamento da realidade são os dois grandes problemas que enfrenta e para os quais não tem soluções válidas.

A *observação antropológica* (tomada no sentido de uma observação naturalista e/ou participante) exige uma presença prolongada do observador, que também deverá entrar em contacto directo (e pessoal) com os observados. Os dados de observação podem ser completados com dados de entrevista e de questionário. Evita isolar, previamente, variáveis, não procedendo ao seu controlo ou à sua eliminação, pois utiliza a técnica de redução do campo de observação de acordo com as perspectivas que vão emergindo ao longo do processo de investigação. Começando por ser

(1) Veja-se HAMILTON, D. e DELAMONT, S., Classroom Research: A Cautionary Tale, in *Research in Education*, n.º 11, Maio, 1974 e DELAMONT S. e HAMILTON, D., Classroom Research: A Critique and New Approach, in STUBBS, M. e DELAMONT, S., *Explorations in Classroom Observation*, Londres, John Wiley and Sons, 1976, p. 3-20.

(2) Para uma análise crítica mais desenvolvida das interacções, ver HAMILTON e DELAMONT, artigo citado.

descritiva, as categorias que emprega são decorrentes da experiência e não de ordem apriorística. Assim, pretende evitar os perigos do reducionismo e do enfiamento. O seu inconveniente principal reside na falta de generalidade. No entanto, esta dificuldade poderá ser, em parte, ultrapassada pela análise do que há de comum entre as diversas situações analisadas.

Pelo que dissemos, é evidente que HAMILTON e DELAMONT valorizam a chamada "observação antropológica", em detrimento da "tradicional" "observação das interacções". Consideram, no entanto, que as duas perspectivas não se deveriam opor, mas, sim, colocarem-se em posição de superação de possíveis antagonismos.

Pelo que vimos na descrição e análise dos métodos e das técnicas de observação, torna-se claro que a questão, por enquanto, não poderá ser resolvida de forma teórica: será no campo da prática da investigação que os problemas se deverão pôr e se deverão encontrar perspectivas de solução.

Por outro lado, se as duas linhas não são antagónicas, a superação das suas antinomias também não poderá resultar de tentativas de convergência de alguns dos seus aspectos mais contudentes. O problema terá de ser posto de forma radicalmente diferente: as necessidades de inteligibilização do real deverão orientar os processos de investigação, relativizando-os em ordem aos objectivos pretendidos. Os novos projectos e os novos métodos, que daí decorram, deverão possibilitar, assim, explicações mais pertinentes, por mais abrangentes.

Foi exactamente dentro dessa perspectiva — a da operacionalidade — que temos desenvolvido o nosso trabalho, não nos preocupando com posições (e oposições) de autores e escolas.