

# O IMPACTO DO DOUTORAMENTO DE CAEN

*Jesus Maria Sousa<sup>1</sup>*

## **1. Enquadramento: um pouco de história pessoal**

Decorridos três anos após a realização do mestrado em “Análise e Organização do Ensino”, pela Universidade do Minho, através de protocolo de cooperação entre esta Universidade e o Governo Regional da Madeira, tendo já em vista a criação de um corpo docente minimamente qualificado para a sua futura Universidade<sup>2</sup>, constatava eu que me encontrava de novo perante o mesmo problema que vivera nos anos oitenta: o da descontinuidade territorial e do isolamento relativamente aos grandes centros de saber localizados no Continente Português.

Se a realização do mestrado havia sido possível, por contemplar a deslocação de professores da Universidade do Minho à Madeira, a etapa académica que se seguisse teria necessariamente de ultrapassar de novo a barreira geográfica, pois não existia ninguém com grau de Doutor que pudesse proceder a uma eventual orientação do grupo de Mestres então já formados. Por outro lado, a extinção da Escola Superior de Educação (ESE-Madeira), em simultâneo com a criação do Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP-Madeira), e posteriormente, Departamento de Ciências da Educação, dava uma clara indicação sobre a linha política desejada em termos de um ensino superior universitário em detrimento do ensino politécnico na Região Autónoma da Madeira. Desta forma, ia eu tomando consciência também de que a minha transição da carreira politécnica para a carreira universitária traria

---

<sup>1</sup> Universidade da Madeira.

<sup>2</sup> A Universidade da Madeira foi criada por Decreto-Lei nº 319-A/88, de 13 de Setembro de 1988.

exigências acrescidas de formação, em termos de fundamentação teórica e investigação, para as quais o nível de mestrado já se revelava insuficiente.

Estando eu a viver numa ilha, era por isso inevitável que fosse buscar algures, lá fora, por outro tipo de conhecimento que alicerçasse ou desconstruísse as práticas pedagógicas (de outros e minhas também). Por um feliz acaso, durante um Colóquio realizado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, em Vila Real, fiquei a saber de um grupo de Portugueses que se deslocava periodicamente a Caen, para frequência de cursos de mestrado e de doutoramento, levantando-se aí a hipótese de me candidatar a um doutoramento nessa cidade francesa. Mas, tendo eu uma licenciatura em Filologia Germânica, dedicada às línguas, culturas e literaturas de expressão anglófona e germanófona, a língua francesa surgiu de imediato como o grande obstáculo a ultrapassar.

Mesmo assim, ficou combinado então que, numa próxima oportunidade que surgisse de deslocação a Lisboa, seria marcado um encontro com o Professor Albano Estrela, pioneiro e responsável, juntamente com a Professora Maria Teresa Estrela, pela abertura de uma outra via de formação para tantos outros Portugueses, que como eu, se encontravam com possibilidades limitadas de progressão no País. Entretanto, retomei o estudo do Francês, por meio de explicações, tendo em vista, no mínimo, a atualização de conhecimentos que havia adquirido nos primeiros cinco anos do liceu, quando a aprendizagem do Francês era obrigatória.

Chegado o dia, numa tórrida tarde de Verão de 1990, por ocasião de um outro encontro na Reitoria da Universidade de Lisboa, fui apresentada pelo meu amigo Armindo Rodrigues ao Professor Albano Estrela, o qual, após alguns minutos de conversa, me deu uma primeira tarefa: redigir um CV e dizer por escrito e de maneira sumária o que pretendia investigar. Em Português? Não, em Francês. Em Francês, como? Assim de repente? Sem perder a calma, perante tamanha ingenuidade minha, o Professor Albano Estrela conduziu-me à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, ainda localizada na Avenida do Brasil, e deixou-me num gabinete entregue a mim mesma, com uma máquina de datilografar e dicionários de Português-Francês.

Ainda hoje não sei bem o que escrevi, nem como escrevi. Fomos nós os dois os últimos a abandonar o edifício, já a noite tinha caído, depois do esforço gigantesco para entregar as poucas páginas datilografadas que seriam enviadas ao Diretor do CERSE (*Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation*), Professor Louis Marmoz.

Com imensas reservas sobre o resultado da minha “prova”, foi assim com surpresa e, ao mesmo tempo, muita apreensão, que recebi a indicação de que deveria ir com o grupo de Portugueses a Caen, quando eles se deslocassem para o habitual “*séminaire de formation doctorale*”.

Apesar de ter sido acolhida no aeroporto de Lisboa (eu viajava da Madeira), de forma calorosa e simpática pelos colegas do Continente que já se conheciam entre si, viajei com o coração apertado rumo ao desconhecido. Além do Armindo Rodrigues, soube-me bem rever uma colega dos tempos de orientação pedagógica, anteriores à realização do mestrado, com quem me encontrava em reuniões de coordenação em Lisboa: a Patrícia Rosado Pinto. De Lisboa a Paris, de avião, e de Paris a Caen, de comboio, a viagem decorreu dentro da normalidade. Só que, em solo francês, as aulas de oralidade que tinha tido nas explicações revelaram-se de todo infrutíferas pois não conseguia compreender nada do que me diziam de maneira truncada, com as siglas a virarem palavras. Toda a atenção era pouca, para não se perder qualquer pormenor importante.

Chegámos finalmente à Residência de Estudantes da École Normale, em Caen, onde ficaríamos alojados, tendo a partir daí ficado muito próxima da Maria João Cardona, também em estádio inicial nessas andanças, ambas bem longe da segurança que a Isabel Lopes da Silva ou o Luís Barbosa já revelavam. Ela foi a minha “*compagne de route*” ao longo do trajeto de doutoramento, com quem aferia e discutia os apontamentos das sessões, muitas vezes partilhando o mesmo quarto, que me fazia convidada de alguém em Paris que tinha um apartamento e que albergava amigos e amigos de amigos que aí estivessem de passagem. Enfim, a Maria João Cardona foi a grande parceira, confidente e amiga do doutoramento em Caen. Lembro-me também com saudades das conversas até altas horas da noite com a Dolandina Oliveira ou com

a Fernanda Veiga Gomes, parecendo mesmo conhecer as respectivas famílias a partir das suas histórias. E já mais para o fim, a camaradagem e a disponibilidade do João Pinhal foram reveladoras de que aí estava um amigo com que eu podia contar sempre.

Mas, retomando o fio à meada, depois de um primeiro dia de imersão na cidade e na sua Universidade, o primeiro embate ainda estava por chegar. Tinha de me submeter a uma entrevista conduzida pelo Diretor, às 08:00 da manhã, nas instalações da Universidade, isto é, antes do início das atividades académicas propriamente ditas. Isto significava que eu teria de me desvencilhar por mim só, em transporte e na localização da sala da entrevista, o que me parecia um bicho-de-sete-cabeças, para depois, ter de me exprimir em Francês com o Diretor, fazendo-me entender sobre o meu background e o meu desejo de investigação. Outra prova bem dura a que tive de me sujeitar, mas que, no final, acabou por correr bem. Diria que muito bem mesmo, pois acabei por ganhar a orientação do próprio Diretor do CERSE, o que para mim constituiu a maior honra que eu poderia ter. Olhando para trás, sinto-me muito grata ao Professor Louis Marmoz por ter acreditado em mim, mesmo vendo-me insegura, titubeante e ignorante no sentido literal da palavra. Devoto-lhe, por isso, a maior ternura, estima e consideração.

## **2. Formação adquirida a partir de Caen**

Vale ressaltar a forma de funcionamento dos seminários de formação doutoral e a razão por que constituíram mais tarde uma inspiração para futuros seminários organizados na Universidade da Madeira, já como (co) responsável por programas de formação avançada.

Esses seminários, com duração de uma semana, mais ou menos, para além de contarem com a colaboração de especialistas, a convite, que expunham e abriam ao debate temas extremamente relevantes para a nossa investigação, contemplavam igualmente o chamado ponto de situação sobre o trabalho que cada um de nós, enquanto aluno, estava a desenvolver. Para isso, era preciso fazer uma apresentação oral, sujeitando-se depois a uma série de questões que os professores presentes iriam

levantar. No fundo, era um treino de organização do raciocínio e expressão oral, argumentação e contra-argumentação, muito característico de uma cultura que eu começava então a descobrir: a do prazer da discussão teórica, do refinamento dos termos, da origem etimológica das palavras, enfim, daquilo que, a meu ver, nesse início de imersão francófona, me parecia um tanto ou quanto estéril, em termos de resultados práticos. Também a forma agressiva como as questões eram colocadas, característica dessa cultura ainda nova para mim, foi outro aspeto que me marcou profundamente, nessa minha primeira deslocação: sofri, ao ponto de não conseguir reprimir as lágrimas, quando assisti ao questionamento sem tréguas a que uma colega nossa era sujeita. Provavelmente devido à minha fragilidade do momento, esse debate parecia assumir foros de agressão pessoal, quando de facto, com o passar do tempo, me apercebi que caracterizava apenas um determinado estilo académico, a que não estava habituada. Mais tarde, tive de reconhecer que essas discussões acaloradas proporcionaram um momento único de formação, de exercício mental ao mais alto nível, e que era afinal um privilégio para nós contarmos com professores de elevada craveira, totalmente dedicados a discutir connosco as nossas estratégias de investigação.

Quanto aos temas trazidos pelos especialistas convidados, uns marcaram mais do que outros, naturalmente, pela sua novidade, dados os primeiros passos das pesquisas qualitativas em geral. Era preciso haver coragem para desafiar o paradigma positivista então instalado nas ciências sociais e humanas, decalcado das ciências “duras”, para sua afirmação em pé de igualdade com as demais. Por isso, não tinha ainda ouvido falar sobre a implicação do investigador no seu objeto de estudo; nem sobre as abordagens etnográficas e o exercício da observação participante; nem sobre representações mentais e representações coletivas; e muito menos sobre as questões da complexidade, temas que eram abordados nesses seminários em torno de *“Les Représentations”* (Fev. 1990), *“Recherche et Praxéologie”* (Fev. 1991), *“Recherche et Réalité”* (Mar. 1993), *“Recherche Fondamentale et Recherche Appliquée”* (Mar. 1994) e *“La Communication des résultats de recherche”* (Fev. 1995), bem como nos Colóquios da AFIRSE sobre *“Les nouvelles formes de recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir”*, em Alençon (1990), *“Les évaluations”*, em Carcassone (1991),

“*Temps, Éducation, Sociétés*”, em Caen (1993), e “*Escola: Um Objeto de Estudo*”, em Lisboa (1994).

Enfim, ao longo destes cinco anos (1990-95), a vivência de participação nestes eventos, a interação com outras culturas, nomeadamente africanas, provenientes de ex-colónias francesas, e mesmo cabo-verdiana e brasileira, de que eram portadores alunos de estada permanente em Caen, e, *last but not least*, a orientação tutorial do Professor Louis Marmoz foram determinantes na minha formação, refletindo-se na tese de doutoramento “*La dimension personnelle dans la formation des enseignants de l’enseignement de base du 1er cycle à Madère*”, defendida em Caen, no mês de dezembro de 1995, e com divulgação nacional, para um público mais alargado, através da publicação, em 2000, do livro “*O Professor como Pessoa*”, pelas Edições ASA, com a apresentação de Louis Marmoz, sob a forma de “*Em jeito de Prefácio. Algumas notas pessoais acerca de O Professor como Pessoa*”.

### **3. Impacto nacional e internacional do Doutoramento**

Como escreveu Louis Marmoz, “*aucune recherche et particulièrement dans un domaine fragile comme celui de l’éducation peut faire économie d’une réflexion méthodologique*”<sup>3</sup> (1987, p. 16). Considero, por isso, que a discussão metodológica a que me obriguei na tese, passando pela fundamentação da minha opção, a partir da relação entre a teoria e o método para chegar ao paradigma da complexidade, na sua abordagem ao meu objeto de estudo, enquanto totalidade singular, unidade sistémica, portadora de incertezas e subjetividade, aliada a um exercício de auto-maiêutica implicacional (existencial, temática e institucional) foi tão importante para mim como o enquadramento teórico (histórico e científico) da formação de professores na Madeira. Considero, por isso, que o impacto do doutoramento no meu percurso académico e profissional foi efetivamente a dois níveis: teórico e metodológico, repercutindo-se igualmente na supervisão de outras investigações que acabaram por

---

<sup>3</sup> MARMOZ, L. (1987). Outils pour les Sciences de l’Éducation. Réformes et politiques éducatives. Notions de base. (Documents du C.E.R.S.E. n° 23). Caen : Université de Caen. C.E.R.S.E.

congregar uma escola de pensamento, também marcada pela formação em Caen, como passarei a descrever.

### 3.1. Ao nível teórico

Ao nível teórico, a formação de professores na Madeira beneficiou de um outro olhar que se refletiu na reorganização dos planos de estudos das licenciaturas em Educação de Infância e em Ensino Básico – 1º Ciclo, iniciada a partir da assunção do meu primeiro mandato de liderança do Departamento de Ciências da Educação, em junho de 2000. A imposição, decorrente da alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, de “ampliação” do plano de estudos de três para quatro anos, conferindo a esses graduados o grau de licenciado, foi a oportunidade que surgiu para resolver alguns problemas de coerência interna detetados no currículo anterior.

A mistura desordenada de disciplinas anuais e semestrais, com a agravante de provocar a existência de semestres com oito e nove avaliações finais, num quadro de carga horária letiva absurdamente fragmentada por disputa de poderes departamentais da Universidade, configurava infelizmente um exemplo acabado de um currículo sem uma unidade lógica global, na linha do que Hilda Taba (1962, p. 8) designara de “*produto amorfo de gerações de remendões*”<sup>4</sup>.

O facto de as disciplinas ditas “científicas”, onde se incluíam Português e Matemática, serem da responsabilidade científica de Departamentos “científicos”, aliado ao facto de a operacionalização didático-pedagógica se encontrar sob a responsabilidade do Departamento de Ciências da Educação, acentuava ainda mais a separação entre a formação nas áreas específicas e as respetivas didáticas. Além disso, quase nunca a organização conteudal das disciplinas “científicas” se inspirava no currículo do ensino básico ou nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, no fundo, os currículos que os futuros professores e educadores seriam chamados a desenvolver na sua atividade posterior à respetiva graduação.

---

<sup>4</sup> TABA, H. (1962). *Curriculum Development – Theory and Practice*. Harcourt: Brace and World, Inc.

Foi preciso assumir algumas fraturas, relativamente à organização departamental instalada na Universidade da Madeira, fazendo apelo a imperativos de natureza científica e conceptual, já legitimados pelo Doutoramento. Não nos esqueçamos de que as propostas de alteração de planos de estudos em Senado universitário tendiam a ser apreciadas, não à luz do interesse de formação dos alunos, mas do ponto de vista da reserva de poder que cada departamento detinha no plano de estudos, para não referir a influência das teorias implícitas, mais ou menos empíricas, existentes no interior das universidades, que incluíam convicções do género “para ensinar, basta saber”, ou “quem sabe, sabe ensinar”, ou, ainda, as que postulavam a precedência “natural” da formação “científica” sobre a formação “pedagógica”.

Tendo o “novo” plano de estudos sido aprovado e entrado em vigor em 2001-02, os cursos foram, com essa nova filosofia, avaliados pelo CNAVES (Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior), no ano letivo de 2003-04, tendo sido, em termos comparativos com as restantes IES responsáveis pelo mesmo tipo de formação, os únicos que no plano nacional mereceram a classificação de Excelente no campo de apreciação – Plano de Estudos.

Igualmente relacionado com o objeto de estudo teórico do doutoramento, a formação de professores e a sua organização curricular, tive a oportunidade de assumir a direção de um mestrado em Ciências da Educação, na área de Supervisão Pedagógica, e mais tarde a direção de um doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Currículo, tendo recorrido ao modelo dos seminários de formação realizados na Universidade de Caen. Participavam no mestrado, a convite, professores de outras instituições de ensino superior (IES) nacionais: das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação das Universidades de Lisboa e do Porto, bem como da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, tal como da Escola Superior de Educação de Santarém, estando presente a ideia de fazer os alunos beneficiarem de outras perspetivas, tal como eu havia beneficiado.

Ainda ligado à formação de professores, comecei a participar com regularidade nas Conferências Internacionais da ATEE (*Association for Teacher Education in Europe*), uma associação anglófona, com sede em Bruxelas. Além da participação anual nas Conferências de Limerick, Leipzig, Stockholm, Malta, Barcelona, Varsóvia, etc., sobre temas ligados ao objeto de estudo do meu Doutorado, eu integrava igualmente um dos seus RDC (*Research and Development Centre*): o RDC 19, especialmente dedicado às “*New Perspectives on Curriculum for Teacher Education*”. Com cerca de 12 elementos, este grupo voltava a se encontrar mais uma vez durante o ano, numa *interim-meeting* a ter lugar numa cidade de um dos seus membros. Foi na cidade do Funchal que o RDC 19 preparou uma candidatura a um projeto europeu virado para o futuro: *Scenario writing: development of an intensive course on the future of education*, ao abrigo da ação Sócrates. Comenius 2.1., com a participação das universidades dos membros do grupo: Windesheim University, Karel de Grote Hogeschool, Educatieve Faculteit Amsterdam, Wirtschaftsuniversitaet Wiena, Carl von Ossietzky Universitaet Oldenburg, Uppsala Universitet, Middlesex University London, Dolnoslaski Osrodek Doskonalenia Nauczycieli, e naturalmente a Universidade da Madeira. Este projeto culminou com um curso sobre projeção de cenários, aberto a professores europeus, que teve lugar em Viena de Áustria e com a publicação de uma edição da prestigiada revista EJTE (*European Journal for Teacher Education*), pela Carfax Publishing, Taylor & Francis Ltd. A ATEE organizava também todos os anos uma *Spring University*, num dos antigos países do Leste Europeu. Compreender-se-á por isso que, deste meu envolvimento assíduo nesta organização científico-política de formação de professores, tenha resultado a minha eleição, em Assembleia-geral da associação, durante quatro anos, para membro do Conselho de Administração (*Administrative Board*), o que me obrigava a deslocações com alguma frequência a Bruxelas.

Faço parte também da *International Society for Teacher Education* (ISTE), uma outra organização ligada à formação de professores, mais internacional, pois extravasa o espaço europeu, tendo participado numa Conferência em Kuwait e publicado um artigo na revista *Journal of the International Society for Teacher Education* (JISTE).

A participação regular neste mundo mais alargado abriu-me portas também para uma experiência única de avaliação de cursos de formação de professores, a partir de duas perspetivas diferentes: (1) na República da Irlanda, de 2000 a 2006, trabalhei de perto na avaliação do *Bachelor of Education*, da Mary Immaculate College, da University of Limerick, centrada nos estudantes finalistas (os que eram considerados muito bons ou, pelo contrário, muito fracos), no exercício da sua prática docente, a fim de aferir, ao nível europeu, os critérios de exigência aí aplicados. De salientar que esses alunos tinham a possibilidade de escolher o seu local de estágio em qualquer ponto do país, o que me fez apreciar paisagens bucólicas, até Sligo, bem ao norte da Irlanda, quando me deslocava para assistir às aulas desses estagiários; (2) na República da Lituânia, a convite do *Studijų Kokybės Vertinimo Centras*, instituição governamental lituana, a partir de 2003 até à presente data, integrando ou liderando equipas para a apreciação dos Relatórios de Autoavaliação e visita às instalações, com contacto direto com os elementos envolvidos nos cursos: direção, professores, alunos, graduados e membros da comunidade e empregadores. Mais do que a avaliação dos cursos, aqui também relevo o conhecimento do país e a aprendizagem que tenho vindo a construir, a partir das experiências vivenciadas junto de Kaunas University of Technology, Klaipeda College, Klaipeda University, Lithuanian Academy of Physical Education, Lithuanian Agriculture University, Lithuanian University of Educational Sciences, Marijampole College, Siaulai University, Vilnius College, Vilnius Gediminas Technical University, Vilnius Pedagogical University, Vilnius University e Vytautas Magnus University.

Naturalmente que o estudo sobre a formação de professores em termos da investigação do doutoramento, centrada na dimensão pessoal, foi determinante na forma de encarar esta área não apenas no plano da formação científica e técnica, mas de uma forma mais pessoal e humana, encarando o professor, em formação e formador, em avaliação e avaliador, sempre como uma pessoa, merecedora da melhor atenção, no respeito pela sua personalidade e singularidade, bastando para isso, colocar-me no seu lugar, para sentir o que ela sente.

### 3.2. Ao nível metodológico

Ao nível metodológico, apesar de a pesquisa levada a cabo no doutoramento ter sido do tipo de investigação-ação, ela referia ainda a hipóteses, a medições do antes-depois, num compromisso utópico de reconciliação dos dois paradigmas, em prol de uma abordagem complexa. O princípio que me animava era o seguinte: quanto maior a complexidade do fenómeno, mais perigosa a dicotomização metodológica. Estou convencida, no entanto, de que hoje assumiria sem problemas a rutura com o paradigma quantitativo, experimental, explicativo e causal, para me situar no paradigma qualitativo, clínico, compreensivo e finalista, mais de acordo com a natureza do nosso objeto de estudo.

Na altura da defesa, fui provocada pelo Professor Patrick Boumard, um dos arguentes das provas públicas, por não ter tido a coragem de assumir com esse corte, quando toda a construção metodológica que havia construído até então me conduziria a tal. Ficou, por isso, o desafio de abrir uma via metodológica de compreensão e interpretação dos fenómenos culturais tal como eles ocorrem no quotidiano e experienciados do ponto de vista do nativo. Esse momento chegou a partir de um convite desse Professor para o lançamento de uma sociedade europeia de etnografia da educação, que teve o seu primeiro encontro em Paris, em dezembro de 1997, sob a designação ainda de etnografia da escola - *Rencontre Internationale d'Ethnographie de l'école*. Em Março de 1999, foi criada a SEE (*Société européenne d'ethnographie de l'éducation*), em Lecce, Itália, onde os primeiros estatutos foram aprovados, seguindo-se nesse mesmo ano, em novembro de 1999, um seminário internacional em Lisboa, e em junho de 2000, um outro em Rennes.

Tendo sido eleita na Assembleia-geral de Lecce, para integrar o *Bureau* da SEE, como responsável pelo sector das relações internacionais, depois de mais um encontro em Lisboa, em novembro de 2000, saiu, em 2001, o primeiro número da SEE, Revista Europeia de Etnografia da Educação, cujo título constava da capa em 5 línguas diferentes: além do Português, estava em Francês (*Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education*), em Italiano (*Rivista Europea di Etnografia dell'Educazione*), em

Espanhol (*Revista Europea de Etnografía de la Educación*) e em Inglês (*Ethnography and Education European Review*), com o Editorial de Patrick Boumard, e artigos de Georges Lapassade, Fernando Sabirón Sierra, Rose-Marie Bouvet, Marie-Clotilde Pirot, Pascal Leblet, Barbara Fatyga, um meu, de Jesus Maria Sousa, e Fulvio F. Palese.

Todavia, o tempo foi decorrendo, e nem os estatutos da SEE eram definitivamente legalizados na Itália, nem o ISSN era atribuído à Revista. Não sendo tais factos impeditivos de trabalho científico, o certo é que a falta de um suporte legal obstaculizava a divulgação necessária a esse mesmo trabalho. Por esse motivo, tomou-se a decisão, em conjunto, de transferência da sede da SEE para o Funchal, onde existia uma equipa habituada a uma operacionalização mais eficaz. Foi assim que, em 26 de maio de 2003, foi legalizada a SEE, no Funchal, com as presenças de Carlos Nogueira Fino, Christine Escallier, Patrick Boumard, Patrick Tapernoux e Vito d'Armento, além de eu própria.

2003 foi também o ano da publicação do Volume nº 3 da SEE, sob a minha coordenação, conjuntamente com Patrick Tapernoux. Ao mesmo tempo, criou-se o Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), com uma linha de pesquisa em Etnografia da Educação, entendida como uma linha transversal, além de outras três linhas fundamentais: em administração educacional, em currículo, e em inovação pedagógica, em pleno funcionamento até à data. Conforme publicado no sítio institucional, a linha de etnografia da educação abre espaço para (1) Estudos tendentes à compreensão e interpretação dos fenómenos educativos, mediante imersão na cultura local; (2) Estudos que entendem as turmas e as escolas como entidades culturais autónomas e diferenciadas; (3) Estudos que incidem sobre relações entre escola e comunidade envolvente e que implicam observação participante; (4) Estudos que assumem a subjetividade do investigador como ferramenta de pesquisa; e (5) Estudos tendentes à consolidação epistemológica da etnografia da educação enquanto método de pesquisa.

Tendo a Universidade da Madeira, entretanto, encetado um projeto de captação de alunos brasileiros, a nossa rede de contactos voltou-se então mais para o

mundo lusófono, integrando no CIE-UMa outros colegas de Universidades Federais e Estaduais das cidades de Fortaleza, Recife, Salvador, São Luís, Brasília e outras mais, do Nordeste Brasileiro, que vieram dar um significado especial à abordagem etnográfica, a partir de experiências educacionais em contextos de aprendizagem culturalmente diversos do mundo europeu e, particularmente, madeirense, pautado por uma maior homogeneização cultural. A pedagogia em espaços das comunidades quilombolas, em escolas do campo, nos terreiros de candomblé, nas escolas do frevo ou do maracatu, em comunidades indígenas, em escolas dos movimentos dos sem-terra, etc., são apenas alguns exemplos dos *loci* de pesquisa que nos ajudam à consolidação epistemológica deste método de pesquisa.

Com o decorrer do tempo, as tarefas de natureza burocrática e de atração de sócios para a manutenção da SEE começavam a pesar. Nem todos os sócios pagavam as suas quotas, tornando-se difícil a sua sobrevivência sem apoios financeiros. Em dezembro de 2006, realizou-se, no Funchal, o II Colóquio CIE-UMa, em conjunto com o VII Colóquio da SEE, em torno do tema “Educação e Cultura”, com a presença de Georges Lapassade. Já aí se sentiu uma fratura entre os seus membros, iniciando-se um processo de deterioração do grupo que culminou com a extinção da SEE em 2010. Tal não fez, no entanto, esmorecer o interesse metodológico pela abordagem etnográfica, como se pôde constatar através da organização do VI Colóquio CIE-UMa, em dezembro desse mesmo ano, em torno precisamente da “Etnografia da Educação”. Além disso são inúmeras as teses de doutoramento e dissertações de mestrado que têm vindo a ser realizadas sob a supervisão da Universidade da Madeira que adotam abordagens qualitativas e, particularmente, este método de investigação.

### **3.3. Na supervisão de outras investigações**

Todo este percurso tem apenas sentido se houver continuidade, através de outros percursos que se iniciam, dando corpo a um impacto mais alargado em termos de uma escola de pensamento, a construir não só por mim, mas por um grupo de investigadores que, na Madeira e fora dela, partilham dos mesmos ideais e princípios.

Elencarei as investigações orientadas por mim, e já finalizadas, organizando-as em duas subcategorias: doutoramentos e mestrados. Cada um destes alunos tem a sua história por contar. E é no entrelaçar das gerações de investigadores que se pode afinal contar a história das Ciências da Educação, em França, em Portugal, na Madeira, na Europa e no mundo.

### **3.3.1. Supervisão de doutoramentos**

Liliana Maria Gonçalves Rodrigues (2008). O processo de integração escolar dos alunos do ensino profissional nível III nas escolas públicas da Região Autónoma da Madeira.

Glória Maria Alves Machado (2012). A colaboração entre estudantes de classe multisseriada: um caminho para pensar a inovação pedagógica?

Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti (2012). Inovação Pedagógica Dialógica: o Círculo de Cultura numa Classe Multisseriada.

Cândido Santos Virgens Filho (2012). O que a Universidade faz com a cultura popular: o caso da inovação pedagógica na Capoeira.

Mari Saho (2012). O currículo de formação profissional de enfermeiros: aspeto inovador na ótica dos atores que participam do processo de implementação.

Maria Natalina Faria Cristóvão Santos (2013). Património Musical Madeirense. A preservação da identidade através do currículo.

Maria Isabel Jardim da Silva (2013). A (re)construção do PCT. Uma abordagem às práticas dos professores no âmbito da gestão/flexibilização curricular. Um estudo numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico – RAM.

Maria Fernanda Batista Pestana Gouveia (2013). Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas. Um estudo numa escola do 1º ciclo do ensino básico da RAM.

Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki (2014). Modelos curriculares na Educação de Infância: O enfoque na Expressão Dramática. Da Teoria às Práticas.

Maria Adalgiza Albuquerque Succi (2014). Inovação pedagógica: Um estudo emergente sobre as práticas pedagógicas na escola municipal do frevo Maestro Fernando Borges - Recife - Pernambuco – Brasil.

Georgete Lopes Freitas (2016). O estado da arte das discussões sobre currículo na pós-moderna sociedade da informação.

### **3.3.2. Supervisão de mestrados**

Glória Josefina Leça Gonçalves (2004). Colaboração e Educação: Colaboração entre docentes do 1º ciclo do Ensino Básico. Influências no Desenvolvimento Profissional e no Desenvolvimento Curricular.

João Brazão Gouveia (2004). Apoios pedagógicos aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Maria Isabel Jardim da Silva (2005). Projeto curricular de turma e Inovação Pedagógica: uma abordagem reflexiva e construtiva sobre as práticas dos professores no âmbito da inovação pedagógica. Um estudo numa escola do 1º ciclo do ensino básico da RAM.

Maria José da Corte Martins Martinho (2005). Uma perspetiva da avaliação como fator gerador de inovação pedagógica.

Luísa Isabel Nobre Pereira (2005). Aprendizagem do Inglês na educação pré-escolar.

Maria Conceição Figueira de Sousa (2005). Os contextos de formação para a aprendizagem precoce duma língua estrangeira.

Maria Fernanda Pestana Gouveia (2005). Projeto curricular de escola. Um desafio à organização curricular da escola.

Natércia Fabíola Vieira da Luz Gouveia (2008). Arquivo Regional da Madeira: implementação e desenvolvimento de projetos educativos e culturais: um estudo de caso.

Zorayda Maria de Sousa Correia Freitas (2008). Inovar? A cooperação como um cenário para o futuro.

Ana Cristina Duarte (2008). Criatividade em sala de aula: o lugar da criatividade na lecionação dos currículos do terceiro ciclo.

Carla Patrícia Martins Gonçalves dos Santos (2009). As dinâmicas desenvolvidas pela liderança escolar na operacionalização da participação das famílias: um estudo de caso.

Nuno Miguel da Silva Fraga (2009). A dimensão Europeia da Educação nas Regiões Ultraperiféricas.

Cidalina Gregória Abreu Teles (2009). Percursos de Liderança(s) nas Escolas: entre desafios e limitações.

José Carlos Gomes (2010). Organização da escola para o sucesso escolar: Projeto de intervenção em contexto escolar e família.

Ana Isabel Teixeira Barros (2011). A Supervisão Pedagógica no Contexto Escolar: Uma Prática em Transformação?

Andreia Rubina Pestana Figueira (2011). O Papel do Diretor de Escola na Construção de uma Escola Supervisiva e Reflexiva. Um Estudo de Caso.

Betty Concepcion Gonçalves Gomes da Silva (2011). Diferenciação pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico: o contributo da formação contínua de professores.

Célia Magda Barros Pestana Fragoeiro (2011). Formação Contínua dos Docentes – Entre a Lógica da Oferta e a Lógica da Procura.

Deolinda Jesus Marques Mendonça (2011). A influência da liderança no contexto escolar: um estudo etnográfico numa organização educativa.

Elvira Maria Chaves Correia (2011). Escola a Tempo Inteiro: (des) encanto curricular. Que Práticas de Colaboração Docente?

Francisco Salgueiro de Oliveira (2011). A voz dos alunos como potencial transformador da formação e prática dos professores.

Helda Maria Carvalho Basílio (2011). O Papel do Supervisor Pedagógico na transição do pré-escolar para o 1º ciclo nas escolas de 1ºciclo com pré-escolar do Concelho de Santa Cruz Madeira.

Maria do Carmo Fernandes Góis Nunes (2011). Escola a tempo inteiro e formação de professores – qual o contributo no desenvolvimento de competências das crianças em idade pré-escolar da Região Autónoma da Madeira (RAM)?

Patrícia Filipa Luís Pimenta (2011). A Parceria Pais-Professores: um contributo para a formação de Professores. A visão parental e a visão docente numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Rita Catarina Garcia Leonardo (2011). Liderança e projeto educativo de escola - Estudo de caso numa escola de 1º ciclo da Região Autónoma da Madeira.

Simone Verónica Serrão dos Santos (2011). O desenvolvimento da reflexão em contexto de supervisão da prática pedagógica: estratégias e obstáculos.

Ana Rita Ferreira Barbosa (2013). Desenvolvimento da Identidade Profissional na Formação Inicial dos Educadores de Infância.

Naira Antunes C. de Sá (2013). Práticas pedagógico-culturais voluntárias no contexto social de crianças em situação de pobreza de Caruaru-PE.

Márcia Neves dos Santos Araújo (2013). A utilização pedagógica das inteligências múltiplas como inovação da prática formativa.

Jojemima Estevão de Mesquita Lucena (2013). Aprendizagem dos estudantes com “altas habilidades” no contexto da inovação pedagógica: estudo de uma prática.

Maria Gorete Pinheiro Dantas de Oliveira (2013). Abordagem Sócio-Interacionista nas Práticas Pedagógicas: um Caminho para a Inovação.

Divânia Freire dos Santos Rocha (2013). A prática pedagógica no contexto da sala de aula em Educação de Jovens e Adultos.

Palmira Lira Santos (2013). O estágio supervisionado: um estudo sobre práticas pedagógicas reflexivas.

Adriana Antero Leite (2014). A prática alfabetizadora bilingue numa escola indígena: um estudo de caso na escola diferenciada de ensino fundamental e médio Maria Venâncio.

Cristiane Patrícia Barros Almada (2014). A ilustração e a interpretação textual: a arte como estratégia de ensino/aprendizagem na área de linguagens e códigos.

Reinilva Barreto Lins da Silva (2014). O uso do lúdico como inovação pedagógica na aprendizagem de genética: um facilitador no desempenho pedagógico do aprendiz.

José Rudimar Constâncio da Silva (2015). Teatro de cultura popular: uma prática teatral como inovação pedagógica e cultural no Recife (1960-1964).

Magnólia Pereira dos Santos (2015). Cadernos de Ensino e Aprendizagem de Ciências: reflexões sobre uma prática no Programa Escola Ativa em classes multisseriadas.

#### **4. A concluir**

Decorridos mais de vinte anos desde a finalização da tese de doutoramento pela Universidade de Caen, sob a orientação do Professor Louis Marmoz, este olhar retrospectivo permite-me confirmar que ainda hoje se fazem sentir na minha personalidade (não teria eu estudado a “dimensão pessoal”?) e na atividade académica e profissional exercida desde então, as influências adquiridas nesse período crucial da minha vida.

Como lição maior extraio o facto de não ser o (não) domínio da mesma língua que afasta ou aproxima as pessoas. O que dá coesão a um grupo de pessoas é a existência de um objetivo comum e comungado. As dificuldades na língua francesa que sentia e ainda hoje sinto não foram impeditivas do meu crescimento pessoal no aprofundamento científico teórico e metodológico da Educação enquanto Ciência. Pelo contrário, tiveram o condão de me enrijecer, dando-me alguma resiliência perante ambientes que na altura eram entendidos como adversos. Sem a experiência francófona eu seria hoje uma outra pessoa certamente.

Por tudo isto, o meu sincero reconhecimento ao Professor Albano Estrela que me abriu as portas à Universidade de Caen e aos colegas “caeninos” que me acompanharam nesta caminhada. Ao meu orientador, eterno orientador Professor Louis Marmoz, deixo aqui registado o meu apreço inestimável pela marca de rigor e de exigência que imprimiu ao meu percurso académico.