

# FAQs, etnografia e observação participante

Carlos NOGUEIRA FINO  
Universidade da Madeira

*“Fieldwork is a highly personal experience. The meshing of fieldwork procedures with individual capabilities and situational variation is what makes fieldwork a highly personal experience. The validity and meaningfulness of the results obtained depend directly on the observer's skill, discipline, and perspective. This is both the strength and weakness of observational methods”. Michael Genzuk (1999).*

## 1. Etnografia e observação participante

Segundo Lapassade (1991), a expressão *etnografia* começou a ser utilizada pelos antropólogos para designarem o trabalho de campo (*fieldwork*), no decorrer do qual são recolhidas informações e materiais que servirão de objecto de uma elaboração teórica posterior. Ainda segundo este autor, o termo *etnografia* é utilizado, hoje em dia, por alguns sociólogos, não apenas para designarem o trabalho de campo em sentido estrito, mas para aludirem, de uma forma mais ampla, a uma concepção de sociologia que se opõe a uma concepção dominante que qualifica de positivista e quantitativa.

Para Spradley (1979), etnografia é o trabalho de descrever uma cultura, sendo o objectivo do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos seus nativos. E, apesar deste tipo de aproximação ser usual dos antropólogos que procuram estudar sociedades primitivas e culturas exóticas, Spradley sugere que ele é uma ferramenta útil para a compreensão do modo como outras pessoas vêem a sua experiência, devendo ser encarada mais como uma ferramenta que permite aprender com as pessoas, do que um utensílio para estudar essas pessoas.

Assim, quando o objectivo de uma investigação é a descrição de uma cultura, é adequada a adopção de uma metodologia etnográfica, especialmente quando:

- a) o comportamento das pessoas é estudado no seu contexto habitual;
- b) os dados são recolhidos através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes;
- c) a recolha de dados não é estruturada, no sentido em que não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início, nem são pré-estabelecidas as categorias usadas para interpretar o comportamento das pessoas (o que não significa que a investigação não seja sistemática, mas que os dados são recolhidos em bruto, segundo um critério tão inclusivo quanto possível);
- d) se estuda apenas um grupo restrito de pessoas;
- e) a análise dos dados envolve interpretação de significado e assume uma forma descritiva e interpretativa, tendo a (pouca) quantificação e análise estatística incluída, um papel meramente acessório (Hammersley, 1990).

Por sua vez, Benson e Hugues (citados por Lapassade, 1991), afirmam que os *fieldworkers* (investigadores no terreno praticando a *observação participante*) procuram

descrever a cultura (entendida como um sistema de normas, de valores e de modelos de comportamento) do grupo estudado, reconstituindo-a através do trabalho no terreno, e esforçam-se por mostrar que os membros do grupo, sociabilizados nessa cultura, a utilizam para interpretar os acontecimentos da sua vida quotidiana. Essa observação participante é, de acordo com Bogdan e Taylor (1975), um tipo de investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período de tempo, e mergulhando o observador pessoalmente na vida das pessoas, de modo a partilhar as suas experiências.

Conforme afirma Lapassade (1991, p. 24),

*“L’observation participante désigne, en fait, un dispositif de travail et non une forme particulière d’observation. Ce dispositif se met en place dès que commencent les négociations d’accès, avant d’entamer l’observation proprement dite. (...) L’étude des interactions sur le terrain entre les chercheurs et les acteurs devient, avec l’observation participante, un aspect essentiel de la recherche. La personne du chercheur est finalement, comme l’affirment certains manuels, l’outil principal du fieldwork”.*

Para Adler e Adler (1987), existem três tipos de observação participante, consoante o grau de implicação do investigador na vida do grupo objecto do estudo, que denominam de periférica, activa e completa.

A observação participante periférica (*peripheral membership*), é utilizada nos casos em que os observadores consideram necessário um certo grau de implicação na actividade do grupo que estudam, de modo a compreenderem essa actividade, mas sem serem, no entanto, admitidos no centro dessa actividade. Lapassade considera que o carácter periférico deste primeiro tipo de implicação tem a sua origem numa escolha de ordem epistemológica, fundamentada no receio que demasiada implicação redunde em bloqueio da possibilidade de análise.

A observação participante activa (*active membership*) é a escolha dos investigadores que tentam adquirir um estatuto no seio do grupo em estudo e desempenhar um papel nesse grupo, mas mantendo sempre uma certa distância. Ainda segundo Lapassade (1991), existe um conflito relacionado com a observação participante activa, sobretudo quando esta decorre em estabelecimentos de educação. Decorre esse conflito da prática de uma etnografia verdadeiramente participante activa, ao mesmo tempo que se tenta evitar participar nas mudanças ou mesmo provocá-las. Não correrá o investigador o risco de introduzir os seus valores na situação que estuda, devido ao seu grau relativamente elevado de implicação?

Finalmente, a observação participante completa (*complete membership*), que se subdivide nas subcategorias por oportunidade e por conversão.

Lapassade (1991), considera, ainda, a existência de uma tensão entre *participação* e *distanciação*, além de uma oposição entre o *dentro* e o *fora* no conjunto dos trabalhos contemporâneos sobre observação participante. Nessa perspectiva, admite a existência de observadores participantes externos, que vêm de fora e por tempo limitado (o tempo da pesquisa), solicitam a entrada e ficam alguns meses em tempo parcial, e de observadores participantes internos, que estudam uma situação de que já faziam, e de que continuarão a fazer parte.

## 2. Observação participante *versus* estudo de caso

Por outro lado, ainda que definindo estudo de caso como uma investigação empírica de um fenómeno actual no interior do seu verdadeiro contexto, quando os limites entre o

fenómeno e o contexto não são evidentes e quando são utilizadas múltiplas fontes de evidência, Yin (1984), estabelece uma distinção entre estudo de caso e etnografia e observação participante. Na sua opinião, a etnografia requer estadas longas do investigador no local de investigação (*field*) e observação detalhada, enquanto que a observação participante pode não ser tão demorada, mas nem por isso deixa de exigir uma permanência relativamente longa no terreno. O estudo de caso, por seu lado, é uma forma de pesquisa que não depende necessariamente de dados etnográficos ou de observação participante, além de poder utilizar dados qualitativos e quantitativos, enquanto que a etnografia e a observação participante usam exclusivamente dados qualitativos. Além disso, o estudo de caso nem sempre requer a presença do investigador num local determinado, podendo inclusivamente ser realizado através do telefone, ou da Internet, por exemplo.

Benbasat, Goldstein e Mead (1987), por sua vez, afirmam não existir uma definição estandardizada de estudo de caso. Baseando-se em definições previamente defendidas por Stone (1978), Bonoma (1983), Benbasat (1984), Yin (1984) e Kaplan (1985), sugerem uma síntese segundo a qual o estudo de caso examina um fenómeno no seu cenário natural, empregando métodos diversificados de recolha de dados para obter informação sobre uma, ou poucas, entidades (pessoas, grupos, ou organizações). A delimitação do fenómeno não é evidente no princípio da investigação e não é utilizado nenhum controlo nem manipulação experimental.

Nesta definição caberiam estudos tendo como objecto grupos temporários, ainda que com alguma estabilidade, como, por exemplo, turmas escolares, uma vez que se lhe aplicariam praticamente todas as características dos estudos de caso, tal como foram descritas por Benbasat, Goldstein e Mead (1987), e que são as seguintes:

- a) Os fenómenos são examinados no seu cenário natural;
- b) Os dados podem ser recolhidos por diversos meios;
- c) São examinadas uma ou poucas entidades (pessoa, grupo ou organização)
- d) A complexidade do objecto da investigação é estudada intensivamente;
- e) Os estudos de caso são mais adequados para a exploração, classificação e desenvolvimento de patamares de hipóteses sobre o processo de construção do conhecimento, devendo assumir o investigador uma atitude receptiva face à exploração;
- f) Não envolve manipulação nem controlo experimental;
- g) O investigador pode não especificar, à partida, o conjunto das variáveis dependentes e independentes;
- h) Os resultados deduzidos dependem fortemente da capacidade de integração do investigador;
- i) À medida que o investigador vai formulando novas hipóteses podem ir sendo introduzidas modificações nos métodos de recolha de dados;
- j) O investigador formula perguntas de tipo *como e porquê*, em vez de frequência ou de incidência;
- k) A atenção é focada em acontecimentos actuais.

Esta alusão aos estudos de caso é aqui incluída para sublinhar a existência de uma relativa indefinição na literatura quanto à delimitação precisa de metodologias de investigação qualitativa, idêntica à que Matos (1999) encontra quanto à noção de estudo etnográfico.

### 3. A recolha de dados

Imaginemos que um investigador está interessado em descrever e interpretar a cultura emergente numa turma de uma escola onde, a partir de determinado momento, são instalados computadores destinados a servir de suporte ao desenvolvimento de determinados tópicos curriculares, e que os dados serão recolhidos ao longo de todo um ano lectivo. Para esse efeito:

- a) estará presente em número significativo das sessões de trabalho da turma em estudo, que se realizem no local onde estão colocados os computadores (sala de aula, ou qualquer outro local da escola);
- b) no caso daquele local não coincidir com a sala de aula, o investigador estará, com periodicidade adequada (semanal, por exemplo) na sala de aula da turma, a observar como se articula a actividade habitual da sala de aula com a actividade da sala dos computadores;
- c) recolherá informação (consulta de documentos, lançamento de inquéritos, entrevistas, conversas informais) sobre a escola, colhida em locais diversificados, que lhe permita conhecer, entre outras coisas, o seu corpo docente e o modo como este encara a utilização de computadores na sua actividade curricular, bem como outros elementos que ajudem a compreender as peculiaridades do estabelecimento que inclui a turma que se estuda;
- d) compilará elementos (fotos, registos) destinados a caracterizar física e historicamente a escola;
- e) preencherá uma ficha de observação de cada sessão de trabalho, a transcrever posteriormente, de modo a transformá-las num diário de observações, incluindo anotações e reflexões pessoais, explicações de pormenores relacionados, por exemplo, com o *software* explorado, transcrição de diálogos com e entre os alunos, “actas” de eventuais reuniões de trabalho com o(s) docente(s) da turma observada, e trabalhos realizados pelos alunos com auxílio dos computadores;
- f) efectuará gravações de som para registar diálogos entre alunos e entre estes e os professores e, eventualmente, com o investigador;
- g) registará em vídeo algumas sessões de trabalho na sala onde estão os computadores;
- h) compilará artefactos “típicos” da cultura em estudo, nomeadamente os elaborados com auxílio dos computadores.

#### **4. FAQs (*frequently asked questions*) ou talvez não : definição das categorias de análise de dados na forma de perguntas a que se procurará responder**

O exemplo prático do estudo da cultura emergente numa sala de aula, incluído no número anterior, não foi escolhido ao acaso. Não só há experiência anterior de estudos análogos (ver, por exemplo, Fino, C., 1999), como, conforme afirmam Maehr e Midgley (1996) sobre a questão das particularidades de natureza cultural que diferenciam as salas de aula, mesmo quando pertencendo à mesma escola, se espera que cada sala de aula se assuma como uma unidade culturalmente diferenciada:

*“The classroom is a meaningful and manageable place to test the role of learning environment since it is in many ways the primary instructional unit and to many the essence of what the school is. In fact, the school has been described as a collection of one-room*

*schoolhouses, each pursuing its own agenda, somewhat apart from and not fully in coordination with the next. There is a growing body of research that strongly suggests individual classroom can be characterized as having different 'cultures' in regard to the way they present learning" (p. 74).*

Aqueles autores consideram, ainda, que as escolas tendem a reflectir determinadas maneiras de conceber e de encarar a aprendizagem (Maehr e Midgley, 1996), sendo de supor que o mesmo se passe ao nível de cada sala de aula, nomeadamente em regime de monodocência, onde as convicções, explícitas ou implícitas, dos professores não deixarão de estar presente na organização dos contextos em que as aprendizagens decorrerão.

De facto, as convicções dos professores, ao influenciarem a organização do contexto em que decorrem as aprendizagens, serão elementos estruturadores das culturas que emergem da actividade desenvolvida nas salas de aula, cuja complexidade, como é evidente, não esgotam. Não é possível ignorar-se toda uma série imensa de rotinas, artefactos, crenças, valores e outros que, interagindo, dão substância e significado a essa cultura. Mas também não se pode ignorar que cada cultura é um sistema dinâmico, em que cada um dos seus elementos interage com os demais, decorrendo da alteração mesmo de um único desses elementos uma modificação cultural.

- a) Assim, deverão ser considerados os seguintes elementos culturais, como especialmente relevantes:
- b) as pessoas intervenientes e respectivos papéis sociais;
- c) a organização e as rotinas de funcionamento;
- d) o tipo de tarefas desempenhadas (pelos alunos e pelos professores), as aprendizagens propostas e os seus pressupostos curriculares;
- e) os tipos de interacção aceites ou estimulados entre os membros da turma (alunos e professores);
- f) as crenças e as convicções que se partilham (incluindo o que os professores pensam sobre educação) e o modo como o conhecimento é negociado e partilhado;
- g) os artefactos que se produzem e os utensílios (incluindo a linguagem) que se manipulam;
- h) a permeabilidade (maior ou menor) da cultura local à cultura circundante.

É claro que semelhante listagem de elementos é problemática, não só porque se correrá o risco de não serem considerados alguns de igual relevância que tenham eventualmente escapado, mas sobretudo porque a cultura, sendo um fluido dinâmico e contínuo, é pouco susceptível de ser paralisada e desmembrada para poder ser objecto de análise.

Excluída a possibilidade de um exame *post-mortem*, Maehr e Midgley (1996) avançam, no entanto, com uma solução paliativa para sondá-la, interpretá-la e, com alguma felicidade, compreendê-la. Para aqueles autores, a reconstituição da cultura, no caso concreto a cultura de uma escola, pode ser feita a partir da obtenção de respostas para perguntas pertinentes, que agrupam em cinco grandes classes:

Questões sobre estilo e preferência, que são as que têm que ver com a satisfação de necessidades humanas básicas (alimentação, vestuário, local onde se vive, etc.).

Questões sobre as tarefas a serem desempenhadas pelo grupo, e sobre a tecnologia disponível para esse desempenho;

Questões sobre a organização social, que se referem ao modo como o grupo se organiza, nomeadamente no que concerne a como as interacções são facilitadas e controladas, e a como o poder é distribuído e partilhado;

Questões sobre a vida simbólica do grupo, que têm que ver com ritos e rituais, mitos e artefactos que simbolizam um propósito partilhado e uma razão de ser;

Questões de valor, que são as que procuram respostas sobre o que vale a pena fazer-se e porquê.

O primeiro grupo de questões relaciona-se, como facilmente se calcula, com diferenças entre escolas de acordo com a matriz cultural do grande espaço (região, país) onde se inserem. Os restantes, todavia, aparentam maior proximidade, podendo, de alguma forma, sugerir a elaboração de um questionário destinado à desconstrução e à análise interpretativa dos elementos da cultura que se pretende estudar.

Goetz e LeCompte (1984), por seu lado, sugerem que o planeamento de uma observação (participante) pode basear-se na recolha dos elementos necessários para contar uma história (quem, o quê, quando, onde, porquê e como). Um esquema inspirado nessa ideia assumiria a forma de um conjunto de respostas para as seguintes questões:

Quem está presente? Como se caracterizam? Que papel desempenham no grupo? Como se tornaram membros do grupo? Em que se baseia a sua participação no grupo (matrícula, contrato, voluntariado, etc.)? Quem organiza e dirige o grupo?

O que é que está a acontecer? O que é que as pessoas fazem e dizem, e como é que se comportam? Como é que começou esta actividade/interacção? Quais as coisas que aparentam ser rotina? Até que ponto estão os vários participantes envolvidos? Qual é o tom da sua comunicação? Que linguagem corporal é utilizada?

Quando é que esta actividade ocorre? Qual é o seu relacionamento com outras actividades ou eventos? Quanto tempo dura? Que é que define essa duração como a adequada para estas coisas acontecerem?

Onde é que isto está a acontecer? Que parte do envolvimento físico contribui para o que está a acontecer? Pode isto acontecer em outro lugar? Acontece? Os participantes usam o espaço e os objectos, ou relacionam-se com eles, diferentemente?

Porque é que isto está a acontecer? O que é que precipitou este evento ou esta interacção? Haverá diferentes perspectivas sobre o que está a ocorrer? O que é que contribui para que as coisas aconteçam desta maneira?

Como é que esta actividade está organizada? Como estão relacionados os elementos do que está a acontecer? Que regras ou normas são evidentes? Como é que esta actividade ou grupo se relacionam com outros aspectos do conjunto?

E, referindo-se a casos particulares de estudos sobre cultura e aprendizagem, Hatano e Miyake (1991), defendem que devem ser consideradas as dimensões culturais relevantes para o objectivo da aprendizagem e conceptualizado o seu papel nessa aprendizagem, juntamente com os processos de análise e os produtos da aprendizagem. O passo inicial que defendem consiste na ponderação das dimensões culturais relevantes para o objectivo da aprendizagem. Na sua opinião, ponderar sistematicamente a cultura é uma tarefa difícil, mas entendê-la intuitivamente pode tornar-se relativamente acessível. Pelo menos, afirmam, a cultura da comunidade de que se faz parte pode ser entendida por intuição ou por observação participante. Além de que se pode experimentalmente encarar o julgamento intuitivo do investigador como dado cultural, caso ele tenha vivido tanto tempo na comunidade que se

tenha tornado culturalmente competente. E o método que recomendam, para uma mais sistemática ponderação da cultura, com vista ao estudo das suas relações com a aprendizagem, é a observação de práticas culturais na actividade diária no interior de uma cultura específica, consistindo a tarefa seguinte na incorporação da cultura dentro de modelos de aprendizagem. Por outras palavras, a tradução dos termos “culturais” em termos cognitivos.

Tomados em conjunto, os pontos de vista destes autores parecem encorajar tentativas destinadas à sondagem de culturas particulares mediante a busca de respostas para questões pertinentes sobre essas culturas, apostando Hatano e Miyake na natureza “cultural” do julgamento intuitivo do investigador que mergulhou numa determinada cultura o tempo suficiente para se tornar culturalmente competente. E pode ser com base nesse encorajamento que se elabore uma lista de perguntas, a maioria das quais pairando no espírito do investigador, ainda que algumas difusamente. Parte dessas perguntas caberão no esquema de Maehr e Midgley, podendo surgir outras de natureza menos geral, focadas que em tópicos mais específicos, relacionadas estreitamente com a presença dos computadores, ou visando clarificar o papel do investigador enquanto interveniente, por exemplo.

Retomando o exemplo referido no início do ponto 3., imaginar que “*um investigador está interessado em descrever e interpretar a cultura emergente numa turma de uma escola onde, a partir de determinado momento, são instalados computadores destinados a servir de suporte ao desenvolvimento de determinados tópicos curriculares*”, as perguntas, que funcionarão como categorias de análise dos dados recolhidos, poderiam ser formuladas como as seguintes:

- a) Que ambientes emergem, directa ou indirectamente, da utilização do *software* utilizado? E que tipo de tarefas e de habilidades são requeridas, ou proporcionadas, por esses ambientes?
- b) Que rotina de funcionamento, adequada à utilização dos computadores, é adoptada pela turma?
- c) Como se caracteriza a atitude dos alunos no local dos computadores?
- d) Quem e como cuida que as tarefas realizadas na sala de computadores, e as habilidades adquiridas através da realização dessas tarefas, se relacionem com metas de aprendizagem curricularmente previstas?
- e) Que palavras relacionadas com a exploração dos artefactos existentes na sala dos computadores passam a fazer parte do vocabulário comum?
- f) Que tipo de organização é adoptado de modo a adequar-se à utilização dos computadores disponíveis?
- g) Como é planificada a actividade global da turma de modo a integrar curricularmente a exploração dos computadores?
- h) O que vão os alunos fazer quando vão trabalhar com os computadores: desenvolver projectos, ou ter aulas de informática?
- i) Como são constituídos e que estabilidade têm os grupos de trabalho na sala dos computadores?
- j) Que tipo de interacção é estimulada?
- k) Como são exploradas as situações que impõem a resolução de problemas não previstos curricularmente e decorrentes das tarefas a que se entregam os grupos de alunos?

- l) Que metodologia de intervenção é adoptada pelos professores, de modo a poderem orientar os vários grupos de alunos ocupados em tarefas que podem diferir de grupo para grupo?
- m) Que teorias fundamentam a acção dos professores lidando com alunos e computadores?
- n) Que grau de protagonismo é assumido pelos professores?
- o) Como é avaliada a actividade com os computadores?
- p) Qual o papel, o grau de implicação do investigador, e até que ponto a sua presença “contamina” o curso dos acontecimentos?

Como é evidente, trata-se de um exemplo. De facto, nenhuma pergunta, nenhum conjunto de perguntas é completamente pertinente quando formulado do exterior, e apenas quem se vai tornando culturalmente competente pode vir a descobrir, do interior, as questões apropriadas para o esclarecimento da cultura que aprende.

## **5. Análise das respostas às perguntas**

Neste exemplo concreto, poderiam ser recolhidos, e tratados de forma diversa, dois níveis de informação. O primeiro desses níveis, considerando elementos de natureza histórica, física e humana e destinado à caracterização da escola e da turma-objecto do estudo, originaria uma espécie de monografia da escola hospedeira. O segundo, considerando elementos da actividade da turma-objecto do estudo mediante observação participante, originaria uma tentativa de caracterização da cultura emergente dessa actividade.

Por se referir a uma entidade muito complexa e dinâmica – a cultura emergente da actividade –, a informação bruta recolhida sobre ela será transformada e estruturada de modo a tornar-se comunicável (e minimamente inteligível) através de um texto. Essa transformação passará pelas seguintes fases: a) preenchimento de uma ficha de observação em cada sessão de trabalho, incluindo objectivos, tópicos programáticos, ferramentas, organização, actividade dos alunos, actividade da professora, avaliação e registo de incidentes críticos; b) transcrição dos registos em vídeo; c) recolha de artefactos construídos pelos alunos; d) elaboração de uma espécie de diário de bordo a partir dos elementos referidos em a), b) e c), e ainda de notas soltas tomadas durante as sessões, de reflexão, de apontamentos de diálogos tidos com alunos e com a professora; e) transformação do diário em respostas destinadas a reconstituir a cultura.

Nesta última fase, a informação tratada originaria um texto com uma organização semelhante a respostas a *FAQs* (*frequently asked questions*), ainda que nem todas as perguntas sejam obrigatoriamente assim tão frequentes, sendo cada resposta uma tentativa de responder a cada uma de uma série de perguntas como as indicadas no ponto 4., cuja súmula será a reconstituição da cultura estudada.

## **6. Questões metodológicas**

Uma das principais dificuldades metodológicas deste procedimento fica a dever-se à ainda relativa indefinição quanto à delimitação precisa de metodologias de estudo etnográfico (Matos, 1999). Isso determina que, parafraseando o poeta António Machado, o caminho se faça à medida que se avança. Por outro lado, nada da evidência que se vai recolhendo será alguma vez tão evidente quanto isso. De facto, o êxito da investigação etnográfica decorre em grande medida da capacidade interpretativa do investigador, o que, se é verdade que lhe

atribui, aparentemente pelo menos, grande liberdade na mobilização dos instrumentos teóricos de análise, tem o inconveniente de o deixar à mercê dessa capacidade interpretativa, bem como do risco de uma subjectividade que nunca é completamente controlada.

Daí que a segunda dificuldade mais previsível seja, precisamente, a que se relaciona com a questão da subjectividade. Numa observação participante, parece não haver meio de tornar a apreciação subjectiva, decorrendo o seu grau do grau de implicação do investigador. Esta questão da subjectividade repercute, com particular acuidade, na formulação das perguntas para as quais se procura resposta, uma vez que a sua pertinência não pode ser validada do exterior do *field*. Essa pertinência é função da competência cultural que o investigador vai desenvolvendo ao longo da sua permanência no local do estudo.

Em todo o caso, esta metodologia habilita o investigador a um contacto muito estreito e prolongado com a realidade que se propõe estudar, e a circunstância de poder vir a ser “adoptado” pelo grupo social que estuda como uma espécie de novo membro abre-lhe portas para o interior desse grupo onde, afinal, a cultura se gera e se partilha. Daí que se possa considerar a observação participante, incluindo o expediente da formulação de perguntas, obviamente nem todas previsíveis no início da investigação, como um instrumento poderoso e relativamente manejável para a análise e interpretação dos fenómenos de natureza sócio-cultural que ocorrem nas escolas.

## 7. Referências bibliográficas

- Adler, P. & Adler, P. (1987). *Membership Roles in Field Research*. New York: Sage.
- Benbasat, I. (1984). An Analysis of Research Methodologies. In F. Warren McFarland (Ed.), *The Information Systems Research Challenge*. (pp. 47-85). Boston MA: Harvard Business School Press.
- Benbasat, I., Goldstein, D. & Mead, M. (1987). The Case Research Strategy in Studies of Information Systems. *MIS Quarterly* - September 1987, 11, 3, 369-386.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley.
- Bonoma, T. (1985). Case Research in Marketing: Opportunities, problems, and a Process. *Journal of Marketing Research*, 22, 2, 199-208.
- Fino, C. (1999). *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico* (tese de doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Genzuk, M. (1999). A Synthesis of Ethnographic Research: [http://www-rcf.usc.edu/~genzuk/Ethnographic\\_Research.html](http://www-rcf.usc.edu/~genzuk/Ethnographic_Research.html).
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando FL: Academic Press.
- Hammersley, M. (1990). *Reading Ethnographic Research: A Critical Guide*. London: Longman.
- Hatano, G. & Miyake, N. (1991). What does a cultural approach offer to research on learning?. *Learning and Instruction*, 1, 1, 273-281.
- Kaplan, R. (1985). *The Role of Empirical Research in Management Accounting (Working Paper 9-785-001)*. Boston MA: Harvard Business School.
- Lapassade, G. (1991). *L'Éthnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Lapassade, G. (1992). La méthode ethnographique (observation participante et ethnographie de l'école): <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/>
- Maehr, M. & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder - Colorado: Westview Press.
- Matos, J. F. (1999). Estudos Etnográficos em Educação Matemática - implicação da análise de estudos realizados em Portugal: <http://correio.cc.fc.ul.pt/~jflm/estetn.html>.

Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Stone, E. (1978). *Research Methods in Organizational Behavior*. Glenview: Scott, Foresman and Company.

Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park CA: Sage Publications.

## Resumo

O artigo começa por tentar esclarecer os conceitos de etnografia, por um lado, e de observação participante, por outro, bem como as diferenças e semelhanças entre observação participante e estudo de caso. A partir de um exemplo concreto – descrição interpretativa de uma cultura emergente numa turma de uma escola do primeiro ciclo do ensino básico – é abordada a problemática da recolha de dados, incluindo a questão epistemologicamente crucial da definição de categorias de análise dos dados recolhidos. Com base em literatura pertinente, o artigo avança uma hipótese de organização daquelas categorias numa estrutura semelhante à das *FAQs* (*frequently asked questions*).

## Abstract

### *FAQs, ethnography and participant observation*

The article aims at enlightening both the concepts of ethnography and participant observation, as well as pointing out the differences between participant observation and case study. The article's *leit-motiv* is a concrete example of a research project that has taken place in a Portuguese primary school, which goal was to describe the emerging culture in a first grade classroom where pupils started using computers to deal with curricular issues. The key point of the article is to discuss the epistemic boundaries of both data gathering and the categories of analysis created to sort out the gathered data.

Some scholars' contributions are considered to ground the idea of creating categories of analysis as questions in *FAQs* (*frequently asked questions*) and the possibility of different classrooms, belonging to the very same school, develop different cultures. Maher & Midgley, for example, by stating that "*The classroom is a meaningful and manageable place to test the role of learning environment since it is in many ways the primary instructional unit and to many the essence of what the school is. In fact, the school has been described as a collection of one-room schoolhouses, each pursuing its own agenda, somewhat apart from and not fully in co-ordination with the next. There is a growing body of research that strongly suggests individual classroom can be characterized as having different 'cultures' in regard to the way they present learning*" (Maher & Migley, 1996: 74), give support to the second idea. On the other hand, the ensemble of Maher & Midgley, Goetz & LeCompte and Hatano & Miyake's contributions appears to give strength to the idea of creating categories of analysis, which structure and internal coherence can be close to the *FAQ*'s ones.

Without avoiding crucial issues such as difficulties connected with the lack of methodological standardization and subjectivity regarding participant observation, the article includes a sample set of questions, drawn from the research project mentioned above, to illustrate a way of creating a set of *FAQs*' like categories of analysis. At the same time, it is stressed the idea that no set of questions is pertinent, unless it is formulated inside the field of research by a researcher who is becoming more and more competent in the observed (and absorbed) culture.

The article ends considering both participant observation and the *FAQs'* like categories of analysis as powerful and manageable tools to explore and understand socio cultural phenomena occurring in schools.

## Résumé

### *FAQ, ethnographie et observation participante*

L'article a pour objet d'éclaircir les concepts d'ethnographie et d'observation participante et d'établir leur différence par rapport aux études de cas. Son *leitmotiv* est un exemple concret d'une recherche qui a eu lieu dans une école primaire portugaise, dont l'objectif était de décrire la culture émergente dans une salle de classe où les élèves ont commencé à utiliser des ordinateurs pour aborder des topiques programmatiques. Le point le plus important de l'article est la discussion autour de la délimitation épistémologique du recueil de données et de la création des catégories d'analyse pour les interpréter.

On considère les contributions de plusieurs auteurs pour étayer l'idée de la création de catégories d'analyse comme des *questions fréquemment posées* (*frequently asked questions – FAQ*, en anglais) pour soutenir la conviction selon laquelle les différentes salles de classe de la même école développent des cultures tout à fait différentes. À propos de la culture, l'article cite Maher & Midgley (1996 :74) qui affirment que « la salle de classe est un lieu rempli de significations, également maniable pour tester le rôle du contexte de l'apprentissage, parce qu'elle est, de toute façon, la cellule d'instruction primaire et, pour beaucoup, l'essence de la même école. En effet, il y a ceux qui considèrent depuis longtemps l'École comme un assemblage de petites écoles à la salle de classe unique, chacune poursuivant son propre agenda et toujours séparée des autres, et avec qui elles ne sont pas en syntonie complète. Il y a aussi un corps de recherche grandissant qui suggère fortement que les salles de classe peuvent être caractérisées par ses cultures différentes en ce qui concerne la façon qu'ont celles-ci de présenter l'apprentissage ». En même temps, l'ensemble des contributions d'auteurs comme Maher & Midgley, Goetz & Le Compte et Hatano & Miyake cités dans l'article, donne de la crédibilité à l'idée de la création de catégories d'analyse dont la structure et la cohérence interne peuvent être proches de la structure et de la cohérence interne des *questions fréquemment posées*.

Sans éviter les problèmes cruciaux, comme ceux de la standardisation encore insuffisante et de la subjectivité, l'article fournit, en guise d'exemple, une série de questions retirées de cette recherche mentionnée au début, pour illustrer une façon de créer un ensemble de catégories d'analyse semblable à des *questions fréquemment posées*. En faisant cela, l'article emphatise la conviction qu'aucun ensemble de questions n'est jamais pertinent si celui qui les pose n'est pas dans le *field* de la recherche et s'il n'est pas culturellement compétent de la culture étudiée.

Pour finir, on considère les catégories d'analyse comme des *questions fréquemment posées*, et l'observation participante comme des outils puissants et maniables pour explorer et pour mieux comprendre les phénomènes socioculturels qui ont lieu dans les écoles.