

A ETNOMETODOLOGIA COMO TEORIA NA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE HEGEMONIZAÇÃO E HOMOGENEIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO NA PRIMEIRA REPÚBLICA EM ANGOLA

ETHNOMETHODOLOGY AS A THEORY IN UNDERSTANDING THE PROCESSES OF HEGEMONIZATION AND HOMOGENIZATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN THE FIRST REPUBLIC IN ANGOLA

DINIS KEBANGUILAKO

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar a etnometodologia como inspiração teórica maior da etnopesquisa na compreensão dos processos de hegemonização e homogeneização da educação em Angola. Procurando explicações e compreensões de como foi organizado o sistema educativo em Angola, bem como a implementação de políticas públicas para a construção de uma sociedade socialista, uma tese de doutorado foi feita para estudar o assunto, tendo como método a Etnopesquisa; e como teoria, a Etnometodologia. Assente numa pesquisa bibliográfica, com base nos estudos de Roberto Macedo, pretende-se apresentar a evolução histórica da Etnometodologia, a sua metodologia: Etnopesquisa; e o uso do método etnográfico na compreensão da ordem social, através das ações cotidianas e nas ciências da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Etnopesquisa; Etnometodologia; Ciências da Educação.

ABSTRACT: The aim of this article is to present ethnomethodology as a major theoretical inspiration for ethno-research in understanding the processes of hegemonisation and homogenisation of education in Angola. Seeking explanations and understandings of how the education system was organised in Angola, as well as the implementation of public policies for the construction of a socialist society, a doctoral thesis was carried out to study the subject, using ethno-research as its method and ethnomethodology as its theory. Based on bibliographical research and Roberto Macedo's studies, the aim is to present the historical evolution of Ethnomethodology, its methodology: Ethno-research; and the use of the ethnographic method in understanding the social order, through everyday actions and in the educational sciences.

KEYWORDS: Ethno-research; Ethnomethodology; Educational Sciences.

A ETNOMETODOLOGIA COMO TEORIA NA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE HEGEMONIZAÇÃO E HOMOGENEIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO NA PRIMEIRA REPÚBLICA EM ANGOLA

Dinis Kebanguilako¹

Introdução

A tentativa de criar um Estado-nação em Angola, com recurso ao sistema educativo, procurando a homogeneização das diferentes culturas existentes, se pode entender também como um processo de “hegemonização política” da sociedade. O sistema educativo, na Primeira República, foi um instrumento de ideologização da sociedade. Com o objetivo de entender como esse processo ocorreu em Angola, no período de 1975 a 1992, realizou-se uma pesquisa cujo objeto de estudo é o processo de hegemonização e de homogeneização políticas, por via de políticas públicas e do sistema educativo, pelo regime político. Procurou-se entender: que influências tiveram as políticas públicas de educação na hegemonização e/ou homogeneização política e cultural em Angola no período pós-independência?

Procurando explicações e compreensões de como políticas públicas foram elaboradas e materializadas, bem como à procura de compreensões de como se organizou o sistema educativo em Angola e como grupos sociais estabeleceram uma certa ordem social, impondo – quer à força, quer por consenso, contra a subjetividade dos atores sociais – um conjunto de prescrições e normas de conduta social, a etnometodologia se apresenta ideal como teoria para compreender os processos de homogeneização e hegemonização política e cultural. O presente texto procura apresentar a etnometodologia como inspiração teórica maior da etnopesquisa, na compreensão do processo de homogeneização e hegemonização da educação em Angola, no período pós-colonial. Pretende-se, com este trabalho, apresentar as razões metodológicas que levaram à definição da etnometodologia como teoria central desta pesquisa; e a etnopesquisa como sua metodologia.

Ao falar do processo de hegemonização política e cultural através do sistema educativo, constata-se que convergem vários ramos do saber: Ciências da Educação (como é óbvio), Gestão e Administração (as políticas públicas da educação), Ciências Políticas (a hegemonização e ideologia política), Sociologia (a interação direta com a sociedade), Antropologia (a cultura: hábitos, costumes, crenças do povo), Psicologia (o comportamento individual dos homens),

¹ Doutor em Educação pela UFBA. Professor do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED - Luanda), coordenador do Mestrado em Ensino de História de África e de Angola (ISCED Luanda). kebanguilako@gmail.com

História (o percurso histórico e a dinâmica da sociedade) e a Economia (o capital financeiro, capital humano e recursos materiais). São vários objetos que interagem no mesmo processo, tendo como base as ações dos atores sociais no seu dia a dia. A compreensão desta realidade social deve ter como base teórica a etnometodologia. Como enfatizou Macedo, a Etnometodologia é uma corrente de pensamento em ciências sociais, não é uma metodologia. Ela é uma teoria social que centra todo o seu interesse em compreender como a ordem social se realiza através das ações cotidianas (MACEDO, 2004, p. 110).

Com base em uma pesquisa bibliográfica, que tem como autor central Roberto Macedo, procurou-se apresentar o percurso histórico do surgimento desta teoria (Etnometodologia), assim como a sua metodologia (Etnopesquisa), na compreensão do social. Os conceitos da etnometodologia não são criados por esta teoria, uma vez que eles são concebidos noutras disciplinas das ciências sociais e são apropriados pela etnometodologia, que os amplia. Em alguns casos, dando-lhes significados específicos para se tornarem conceitos da etnometodologia, como inspiração teórica maior da etnopesquisa, e que tem como suporte o método etnográfico, o presente trabalho traz, no final, o item sobre o método etnográfico e as pesquisas qualitativas em Ciências da Educação.

A Etnopesquisa na Compreensão do Social

O homem desenvolve uma série de atividades no seu dia a dia. Algumas delas, de forma consciente e outras, inconscientemente, sobretudo as que se relacionam com a satisfação das necessidades fisiológicas. Na sociedade contemporânea urbana, o bebê nasce na maternidade e, logo nos primeiros minutos de vida, já se vê envolvido (embora inconscientemente) com um conjunto diferenciado de pessoas (médicos, enfermeiros, técnicos de enfermagem, auxiliares de serviços hospitalares), e com a sua mãe, primeiro; e depois o com pai e outros membros da família. Depois de dias, intervêm no seu ambiente os demais familiares, parentes, amigos da família e, para as famílias economicamente mais bem abastadas, a este grupo inclui-se também a babá. Tempos depois, os vizinhos, as educadoras de infância, colegas e motorista da creche, e mais tarde toda uma teia de relacionamentos de indivíduos que atuam na escola, professores, colegas, merendeiras, funcionários administrativos da escola em todos os níveis, inclusive o segurança (vigilante).

É nessa fase da vida que o homem tem uma maior socialização, constrói a sua teia de amizades e vai forjando a formação da sua personalidade. Na fase adulta, o homem trabalha e cria outra teia de relacionamentos, com colegas, chefia e/ou subordinados, colaboradores da

empresa, e frequenta restaurantes, botecos, cantinas ou refeitório da empresa, cria novos laços e estabelece várias outras relações. No final do dia, vai para casa de ônibus ou de trem, estabelece outro círculo de relacionamentos com gente que, tendo a mesma rotina, todos os dias se encontra no ponto de ônibus ou estação de metrô, com quem conversa, colocando em atualidade os principais assuntos da cidade e do país. Quando tem carro próprio, o vínculo se estabelece com o pessoal do estacionamento, os jovens cuidadores de carro e que, às vezes, também fazem uma limpeza, ou lavam o carro, etc. Uma vez em casa, para além da família, tem vizinhos, pratica exercícios físicos na academia, frequenta associação cívica e a igreja.

Em todos estes lugares, estabelece vários tipos de relações e, quando morre, mesmo sem vida e sem consciência de nada, os seus ainda o vinculam à agência funerária, realizam um funeral com pompa e circunstância. Não são poucos os casos em que o momento em que um homem consegue reunir grande multidão em sua homenagem e mobilizar uma grande quantidade de recursos materiais, e em alguns casos, em África, também recursos financeiros, é o da sua morte. Por isso, o homem é um ser eminentemente social, nasce e vive em sociedade. Até sua morte é, na prática, um ato de socialização.

A maternidade, a creche, a família, a escola, o restaurante, a academia, a igreja, a associação cívica etc, todos são considerados organizações sociais no seio das quais o homem interage com os seus semelhantes e com o meio. Bilhim define essas organizações como sendo unidades sociais dominantes das sociedades complexas, quer sejam industriais, quer do ramo da informação (BILHIM, 1996, p. 19).

É importante realçar que o conceito de organização, que usamos neste estudo, tem dois significados diferentes. O primeiro significado, partilhando da definição de Bilhim, como atrás vimos, diz respeito a unidades e identidades sociais, ou seja, conjuntos práticos, como, por exemplo, maternidade, creche, escola, fábrica, bancos, igreja, etc., isto é, são instituições sociais cuja existência e funcionamento somente são possíveis com a presença de um grupo de homens exercendo tarefas diferenciadas, mas visando todos à mesma finalidade. O segundo significado de organização, se entende como condutas e processos sociais, ou seja, o ato de organizar os homens, de acordo com os recursos materiais disponíveis, para a realização de uma determinada atividade previamente planejada, com o objetivo de alcançar um fim comum almejado. Pode-se entender, também, como maneira de estruturar a instituição e a coordenação do seu funcionamento.

A organização é uma entidade social consciente, ela visa a um fim previamente definido e cada membro atua em direção ao alcance deste objetivo, de forma consciente. Edgar Schein define a organização como sendo: a coordenação racional de atividades de certo número de

peçoas, tendo em vista a realização de um objetivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão do trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade (BILHIM, 1996, p. 22).

Dessa definição de Schein destacam-se duas dimensões diferentes de entendimento: de um lado, a organização é uma atividade “racional” de “peçoas”. Aqui se ressalta o fator racionalidade humana. E cada homem no mundo é um ser único. O que significa que, para compreender uma organização, deve-se, antes, compreender o homem, como ele raciocina. De outro lado, o segundo entendimento desta definição se relaciona à questão da divisão social do trabalho, ou seja, a distribuição de tarefas e funções, assim como a hierarquização da responsabilidade e da autoridade dentro da organização social. Aqui concorrem duas categorias distintas: Funcionalismo e Estruturalismo.

A organização social é uma “máquina” que deve funcionar conforme foi programada, pois tem objetivos a atingir. Tem uma finalidade preconcebida. Por outro lado, a organização é uma estrutura hierarquizada, tanto na autoridade quanto na responsabilidade. É uma pirâmide prévia e logicamente montada. Como todo poliedro, formado por uma face inferior e um vértice que une todas as faces laterais e suportadas pela base - a organização, enquanto entidade social, é vista desta maneira. Na base, os funcionários de pequena responsabilidade e autoridade; e as faces laterais são os diferentes trabalhadores que, à medida que se aproximam do vértice, vão aumentando a responsabilidade e a autoridade. No vértice, o homem de maior autoridade da entidade. Na verdade, apesar de assim serem concebidas as unidades sociais, o elemento que muitas vezes escapa à compreensão do social (mesmo definido o objetivo ou a intenção explícita do grupo) é a concorrência da ação racional do homem para o funcionamento de qualquer unidade social.

As funções e as estruturas são importantes para as organizações, contudo mais importante ainda é a ação racional do homem na sua participação na organização. Daí que a individualidade racional humana, muitas vezes, não é levada em consideração. Assim sendo, o funcionamento eficaz das organizações não depende somente da estrutura funcional criada, tampouco da “máquina” organizacional montada. Mas, sobretudo, do fator humano. A escola é um exemplo típico de uma organização social, que é funcional e estrutural. Toda e qualquer escola tem uma missão geral e uma ou várias missões específicas. A escola, enquanto organização social, é uma “máquina” que deve funcionar conforme o Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar e tem objetivos a atingir, definidos tanto pela escola quanto pela autoridade supervisora do processo de ensino. Por outro lado, a escola também tem uma estrutura hierarquizada, tanto na autoridade quanto na responsabilidade. No topo da pirâmide está

o diretor; e na base estão os alunos. E existe todo um conjunto de infraestruturas que garante o processo, assim como planos, programas, currículos e materiais de apoio diversos. Como em qualquer organização, é sobre o homem que recai toda a responsabilidade pelo funcionamento da escola.

As organizações são fenômenos sociais complexos, ambíguos e paradoxais, de tal modo que não podem ser lidas apenas de ângulos diferentes, assim como são poliédricas na sua estrutura constitucional. Por esta razão, não existem organizações completamente iguais, cujo método de funcionamento de uma sirva exatamente para a outra, sem levar em conta as suas próprias realidades. Toda e qualquer organização, para atingir os objetivos preconizados e cumprir com satisfação estes objetivos, deve basear o seu funcionamento em métodos cientificamente aprovados. O trabalho empírico, baseado no senso comum, nos nossos dias, não mais existe no seio das organizações sociais. O conhecimento científico é referido como sendo aquele que é produzido a partir de métodos apoiados em pressupostos ontológicos e epistemológicos.

Nas ciências sociais e humanas, como veremos mais adiante com maior propriedade, existem duas abordagens sobre o assunto: a Nomotética e a Hermenêutica. A abordagem nomotética defende a aproximação entre as ciências sociais e as ciências naturais, de tal forma que a quantificação, o controle das estatísticas e das variáveis, assim como a busca constante pela causalidade, são considerados os meios para validar e universalizar tais conhecimentos. A segunda abordagem, porém, idiográfica, hermenêutica, destaca a diferenciação entre o objeto físico (material) e o humano (social), ao admitir que, ao contrário do objeto físico, o homem tem a capacidade de refletir sobre si e, através de interações, construir-se como um ser social “homem”, biológico e socialmente diferente como unidade, devido à sua singularidade, pois cada homem é um indivíduo singular da espécie humana, a importação dos métodos de pesquisa das ciências da natureza para interpretar fenômenos sociais se apresenta inadequada. As ciências sociais devem criar os seus próprios métodos de análise e interpretação da realidade social.

Considerando o ato social como objeto das ciências sociais e admitindo que o homem é capaz de compreender as suas próprias intenções e procurar compreender, através da interpretação, os motivos da conduta social de outros membros da sociedade, no sentido de interpretar e compreender a realidade social, as ciências sociais criaram seus próprios instrumentos. É nessa perspectiva que a etnopesquisa se justifica para permitir as várias compreensões que uma realidade social pode apresentar.

Para Roberto Macedo (2004), a etnopesquisa é um tipo de pesquisa qualitativa, com todos os seus pressupostos, mas se diferencia de outras, na medida em que toma a teoria

etnometodológica como sua inspiração teórica maior, que, por sua vez, tem como conceito maior: os etnométodos com os quais a etnopesquisa prima em trabalhar. Os etnométodos vão configurar a razão prática dos atores sociais, portanto as formas, os jeitos, as maneiras pelas quais todo e qualquer ator social interpreta, compreende, transforma ou mantém suas realidades indexadas às suas bacias semânticas, ou seja, seus contextos conjunturais.

A etnopesquisa tem como método a etnografia. Tanto o processo de educação quanto a cultura se organizam em sistemas, ou seja, são conjuntos de grupos sociais ligados entre si através de uma coordenação racional das atividades que os indivíduos desenvolvem nos seus subgrupos, e estes no grande grupo, com tarefas e funções bem definidas, visando atingir o objetivo comum. Em Angola, por razões de ordem diversa, procurou-se e ainda se procura, até aos nossos dias, “transplantar” modelos sociais de outras realidades, tanto no processo da educação, quanto na cultura, ignorando completamente a grande diversidade cultural de um país multiétnico, multilinguístico e multirracial. Os modelos são copiados tal como concebidos em outras realidades e aplicados em Angola, sem levar em consideração as características específicas das populações do país. Como se os próprios angolanos, enquanto atores sociais, não tivessem uma palavra a dizer sobre a sua própria educação e cultura.

E por que não se levam igualmente em consideração as questões de ordem geográfica ou climáticas que influenciam comportamentos humanos? A título de exemplo, como entender a imposição de uso obrigatório, nas cerimônias oficiais, de paletó e gravata, tornando-o cultural para um país onde nove meses ao ano a temperatura média fica acima de 30°C, enquanto nos outros três meses da estação fria a média de temperatura atmosférica na maior parte do país é de 20°C? Os modelos sociais e culturais não devem ser compreendidos na base de um conjunto de pressupostos que engloba, para além do homem, o meio envolvente? Como compreender estes comportamentos sem antes compreender o homem e as suas organizações sociais, bem como sua interação com o meio envolvente?

A compreensão dos fenômenos sociais é objeto das ciências sociais, que se diferenciam das ciências da natureza justamente devido à natureza dos fenômenos sociais. As ciências sociais preocupam-se com a compreensão da ação social e não apenas com a simples observação e descrição dos comportamentos humanos. A ação permite a emergência do significado que define a realidade social, enquanto o significado é dado pela sociedade ao indivíduo.

No tocante à análise dos fenômenos sociais, recorreremos às abordagens de Burrell e Morgan, citados por Bilhim, que nos orientaram do ponto de vista do posicionamento teórico relativo a esta pesquisa, que vale a pena considerar. Segundo estes dois autores, há que conceber as ciências sociais em termos de quatro conjuntos de pressupostos, relacionados com ontologia,

epistemologia, natureza humana e metodologia, num contínuo relacionamento entre a dimensão “objetiva” e a “subjéitiva” (BILHIM, 1996). O estudo de algumas teorias sociais para analisar a dimensão dos conceitos, tais como educação, cultura e hegemonia, e a análise do processo histórico e evolutivo destes conceitos, desde as suas origens até à atual complexidade da sua aplicabilidade pelas diferentes antropociências, bem como as abordagens de Burrell e Morgan, constantes na obra Paradigmas sociológicos e análises organizacionais, serviram de orientação para a definição quer da teoria central desta pesquisa – a etnometodologia –, quer, ainda, da sua metodologia – a etnopesquisa. Com base nestas abordagens, estabelecemos o nosso posicionamento teórico e metodológico, que não é objeto do acaso. A sua fundamentação enquadra-se nas questões a seguir.

Em conformidade com os quatro pressupostos defendidos por Burrell e Morgan, do ponto de vista ontológico, ou seja, do ponto de vista do “ser”, os cientistas sociais posicionam-se em dois campos opostos. De um lado, os nominalistas e, do outro, os realistas. A posição nominalista defende-se na presunção de que não existe nenhuma estrutura real. E que os nomes que usamos nada mais são senão meros instrumentos para servir de mediação negocial com o “mundo exterior”. Tendo como base a filosofia idealista alemã, os teóricos que desenvolvem a perspectiva subjetivista das teorias sociais, particularmente a posição nominalista, defendem a ideia de que o mundo social é, por natureza, inatingível, pois não existe fora da mente humana. São os homens, individualmente, que criam, graças à sua mente e através do desenvolvimento da linguagem e da interação do cotidiano, ao manterem uma realidade de significados partilhados intersubjetivamente. Por sua vez, o realismo postula a existência de estruturas sociais exteriores ao indivíduo e à sua consciência, como entidades empíricas e tangíveis. Para os realistas, o mundo e suas estruturas sociais existem independentemente da consciência do homem e da sua apreciação individual. O indivíduo é visto como tendo nascido dentro dele, mas o mundo social não é algo criado, antes existe fora do próprio indivíduo.

O segundo pressuposto é do ponto de vista epistemológico. Aqui os cientistas posicionam-se em positivistas e antipositivistas. Como o mundo funciona para a humanidade? Como se estabelecem as leis e as relações sociais? Os positivistas têm a preocupação de procurar explicar os acontecimentos sociais na base da “lei de causa e efeito”, o que não tem funcionalidade linear na realidade social.

A maneira como os cientistas sociais procuram explicar os fenômenos sociais, com base em leis da natureza, sem tomar em conta as especificidades dos fenômenos sociais, procurando respostas mecânicas, do tipo: para a ação “x”, resposta “y”, como se a noção de causa-efeito funcionasse literalmente em todas as realidades sociais, os conduz a uma postura positivista. Ao

contrário dos antipositivistas, estes determinam que os fenômenos sociais não podem ser explicados na base da lei de causa e efeito, pois cada fenômeno é uma singularidade em termos de conjuntura. Até mesmo os fenômenos da natureza nem sempre cumprem com a lei de causa e efeito na mesma proporção, mesmo perante aparente semelhança ou igualdade de realidades naturais. Duas sementes com a mesma origem, colocadas no mesmo solo, nas mesmas condições climáticas, podem não produzir os mesmos resultados.

O terceiro pressuposto diz respeito à natureza humana. Que modelo de homem é apresentado nas teorias sociais científicas? De um lado, os que defendem que o homem é produto do meio, o determinismo; e de outro lado, o voluntarismo, para quem o homem é completamente autônomo e livre.

O quarto pressuposto é o metodológico. Nesta abordagem, temos os idiográficos e os nomotéticos. Para os primeiros, o mundo social compreende-se através da análise do subjetivo que cada um gera, metendo-se na situação e envolvendo-se nos fluxos de vida diários. Ao passo que os nomotéticos enfatizam o desenvolvimento da investigação dentro de protocolos estabelecidos e técnicas específicas. A tendência nomotética recorre aos métodos de pesquisa das ciências gerais, baseando os estudos nas hipóteses anunciadas, posição com que não coadunamos. Uma vez que não existe uma única maneira de compreender os fenômenos sociais, tampouco um único método para explicá-los, existem várias compreensões do social, pois se apresenta como fundamental para o pesquisador das ciências sociais saber entender as compreensões. Nosso posicionamento é de uma abordagem idiográfica.

Com essa abordagem podemos notar, claramente, que existem duas maneiras diferentes de estudar fenômenos sociais. A primeira, conhecida como positivista, se reflete na tentativa de aplicar modelos e métodos de uso corrente nas ciências da natureza ao estudo de problemas sociais e humanos. Na perspectiva de conferir às ciências sociais o caráter científico, que é muitas vezes cobrado, cientistas sociais, usando métodos cartesianos, tratam o mundo social e humano como se fosse natural e simplesmente biológico. Optam ontologicamente por uma posição “realista”, epistemologicamente “positivista”, por uma visão “determinista” da natureza humana e da sociedade, fazendo recurso à metodologia nomotética (BILHIM, 1996, p. 86).

O nosso posicionamento, como deixamos claro ao longo desta abordagem, está no sentido oposto a esse, embora defendamos uma posição tanto quanto intermediária quanto ao primeiro dos pressupostos aqui apresentados. Em relação à abordagem ontológica, defendemos mais o realismo do que o nominalismo. Porém, ao estudarmos a realidade social, não lidamos com uma realidade formada por fatos brutos, como bem enfatiza Macedo (2010, p. 11): lidamos com uma realidade constituída por pessoas que se relacionam por meio de práticas cotidianas, que recebem

identificação e significado pela linguagem usada para descrevê-las, invocá-las e executá-las. Posicionamo-nos enquanto antipositivistas e voluntaristas na forma como concebemos a natureza humana, e metodologicamente idiografista.

Quadro de conjuntos de pressupostos das ciências sociais

| DIMENSÃO SUBJETIVA | PERSPECTIVA | DIMENSÃO OBJETIVA |
|---|--------------------|---|
| Nominalismo | Ontologia | Realismo |
| Antipositivismo | Epistemologia | Positivismo |
| Voluntarismo | Natureza Humana | Determinismo |
| Idiográfico | Metodologia | Nomotético |
| <ul style="list-style-type: none"> - Sociologia de Weber - Interacionalismo Simbólico - Sociologia Fenomenológica - Algumas variedades da Sociologia Marxista | Exemplos | <ul style="list-style-type: none"> - Sociologia de Durkheim - Sociologia Estrutural-funcionalista. - Algumas variedades da Sociologia Marxista |

Fonte: G. Burrell e G. Morgan (1979)². Organização do Autor (2015)

A existência do presente quadro não significa que estas sejam as únicas duas opções de pesquisa em ciências sociais. Na verdade, os cientistas sociais se colocam tradicionalmente em cada um dos campos. Porém, existem aqueles que tomam uma posição intermediária entre estas duas perspectivas. Como vimos atrás, a corrente realista, ou seja, do realismo social, defende a ideia de que o mundo somente pode ser conhecido e compreendido através das organizações sociais que são reais, empíricas e tangíveis. Os nominalistas acham esta perspectiva absurda e imprópria para compreender a realidade social, já que ela não existe senão na mente humana, e tentam demonstrar que os fenômenos e as estruturas sociais são construções subjetivas produzidas por seres humanos como indivíduos. Eles defendem que o mundo social é um processo que emerge dos atos intencionais, conscientes e voluntários dos homens, agindo individualmente ou em grupo. São as pressões resultantes da interação entre os homens que produzem a realidade social ou, quando o homem procura o significado para o seu mundo, cria uma rede de tipificações para descrever e compreender sua situação.

Desta forma, cada homem tem um significado diferente da sua realidade, pois é ele quem cria individualmente esta realidade que se entende como estrutura social, de tal modo que estas construções sociais podem ter significados diferentes para pessoas diferentes. Para Bilhim, a realidade social não existe, de forma a oferecer-se imediatamente ao estudo, como o estrutural-funcionalismo assume. Ela permanece nas profundezas da rede de tipificações a que os indivíduos, se pressionados, fazem apelo para compreender a situação na qual se encontram (BILHIM, 1996, p. 90).

Nessa perspectiva, são quatro as teorias que desenvolvem trabalhos na dimensão subjetiva: o interacionismo simbólico, fenomenológico, a etnometodologia, o simbolismo organizacional e o institucionalismo.

A Etnometodologia como Teoria do Social e a Compreensão dos Etnométricos

A etnometodologia é uma teoria surgida como uma corrente da sociologia nos Estados Unidos da América, na década de sessenta do século XX; e tem como fundador Harold Garfinkel³. Esta teoria tem como seu marco principal a publicação, em 1967, do livro *Studies in ethnomethodology* (Estudos sobre etnometodologia), do referido autor. Esta publicação provocou uma ruptura com o modo de pensamento da sociologia tradicional. Apenas no início da década de 1970 a etnometodologia começou a ser conhecida na França, com publicações na língua francesa em revistas especializadas de artigos traduzidos do inglês. Somente dez anos depois passou a ser ensinada nas universidades francesas e nos anos de 1990 começaram a surgir na França os primeiros trabalhos de sociologia da educação com base nesta teoria (COULON, 1995a, p. 7).

Segundo John Heritage (1999), o surgimento da etnometodologia teve lugar num momento delicado e de convulsão nas ciências sociais, devido à crise do paradigma dominante, o funcionalismo estrutural de Talcot Parsons, com a sua teoria da ação social, que Garfinkel vinha criticando muito antes da publicação dos Estudos sobre a etnometodologia. Para Heritage (1999), os escritos de Garfinkel eram condensados demais e não estavam sistematicamente articulados em termos de referências da sociologia clássica, o que provocou muita confusão entre os

² G. Burrell e G. Morgan (1979), apud: BILHIM, João Abreu de Faria. Teorias organizacionais, estruturas e pessoas. Lisboa, 1996. p. 86

³ Harold Garfinkel (1917-2011) foi um sociólogo dos EUA, professor emérito na Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Ele é conhecido por estabelecer e desenvolver a etnometodologia como um campo de investigação em Sociologia. Publicou vários livros ao longo de sua vida e é bem conhecido por seu livro Estudos em etnometodologia, que foi publicado em 1967.

sociólogos nos Estados Unidos de América e na Inglaterra. Por esta razão, a obra de Garfinkel foi duramente criticada, tanto pelos defensores, como pelos opositores do estrutural-funcionalismo.

A etnometodologia tem como base teórica três grandes pilares: o Estrutural-funcionalismo, com a teoria da ação de Parsons; a fenomenologia social de Alfred Schutz e E. Husserl; e o interacionismo-simbólico, desenvolvido pela Escola de Chicago, que tem como expoente máximo G. H. Mead – as quais levaram Garfinkel a posicionar-se contra certas versões da sociologia tradicional da época (HAGUETTE, 1992). As três teorias influenciaram largamente o surgimento da etnometodologia de Harold Garfinkel.

Para discorrer sobre estas tendências teóricas, três fontes foram de capital importância, tendo cada uma delas o seu grau de aplicabilidade neste trabalho. A primeira fonte são as duas obras sobre a etnometodologia, do francês Alain Coulon⁴, editadas em Petrópolis, pela editora Vozes, no ano de 1995. A primeira tem como título: *Etnometodologia*, com tradução de Ephraim Ferreira Alves, e a segunda intitula-se *Etnometodologia e Educação*, cuja tradução é de Guilherme João de Freitas Teixeira. A segunda fonte é o conjunto das obras de Roberto Sidnei Macedo⁵, que trabalha as questões do aprofundamento epistemológico e teórico-metodológico da etnopesquisa; e da etnopesquisa implicada no campo da educação. A terceira fonte é o artigo de Adalto Guessier com título: *A etnometodologia e a análise da conversação e da fala*, publicado pela revista eletrônica dos pós-graduandos em Sociologia Política, da Universidade de Santa Catarina. O espírito do artigo de Adalto Guessier enquadra-se num dos objetivos do presente artigo, que é de disseminar a existência da etnometodologia como teoria de análise social. Passado mais de meio século continua desconhecida em algumas paragens.

A primeira corrente teórica que influenciou a origem da etnometodologia é, sem dúvida, a teoria da ação, desenvolvida por Talcot Parsons, que foi orientador de H. Garfinkel entre 1946 e 1952. Segundo Coulon (1995a), Parsons exerceu uma grande influência sobre o pensamento de Garfinkel. Ele é considerado um dos maiores sociólogos americanos, integrou na sua obra os trabalhos de renomados homens da sociologia europeia, como Émile Durkheim, Max Weber, Pareto e outros. Não é por acaso que a teoria por ele desenvolvida – a teoria da ação – é

⁴ Alain Coulon (nascido em 1947) é sociólogo francês, professor em ciências da educação e diretor geral do Centre National de Documentation Pédagogique (Centro Nacional de Documentação Pedagógica – CNDP). Sua obra é inspirada na sociologia qualitativa, interacionismo e etnometodologia, atual Sociologia, que ele também ajudou a divulgar na França. Foi diretor da Faculdade de Educação, Comunicação e Psicanálise na Universidade de Paris-VIII, bem como fundador e diretor do Centro de Investigação em Educação Superior (CRES) e diretor do Centro para a Iniciação ao Ensino Superior (CIES) (Sorbonne), igualmente Presidente Nacional da Assembleia de diretores do CIES. É autor de duas importantes obras sobre a etnometodologia e outra sobre a Escola de Chicago, que se encontram traduzidas para o português.

⁵ Roberto Sidnei Alves Macedo é professor titular e pesquisador brasileiro. Doutor em Educação pela Universidade Paris VIII na França. Professor no programa de pós graduação em educação na Faculdade de Educação da UFBA.

conhecida também como “a grande teoria”, justamente devido à aglutinação de pensamentos sociológicos colossais numa mesma perspectiva.

A sociologia, enquanto disciplina científica, tem a sua origem na França do século XIX, com Augusto Comte, e ganhou corpo como ciência com as contribuições de outro francês, Émile Durkheim, e do alemão Max Weber – daí que foi na Europa onde nasceu e se desenvolveu o pensamento sociológico. Parsons é o sociólogo norte-americano que procura reabilitar a sociologia de matriz europeia aos trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos. A Universidade de Harvard desempenhou um papel fundamental durante este precioso momento da história da sociologia. Para Alain Coulon (1995a), Talcot Parsons desenvolveu sua grande teoria aproveitando bem o fato de existirem, reunidos num mesmo departamento na Universidade de Havard, da qual ele fazia parte, não somente sociólogos, mas também psicólogos e antropólogos. Maior vantagem ainda para Parson, porque ele liderava o departamento. Segundo Guessser (2003), a teoria da ação de Parson constituiu-se como uma teoria da motivação da ação.

Segundo Talcott Parson, um sistema social é um conjunto sistemático de unidades de atos de um ou mais atores. O conjunto de ações de indivíduos ou de grupos sociais é o que se entende por sistema social. O sistema educativo deve ser entendido como um sistema social, porque nele participam não somente grupos sociais (professores, alunos, gestores, pais e encarregados de educação, sem deixar de fora o poder político, com os seus grupos). Os grupos são constituídos por homens e cada indivíduo, enquanto ator social, ao atuar, desenvolve fenômenos sociais cuja análise não pode ser feita de forma isolada. Exemplo: para o estudo dos crimes cometidos nas grandes cidades, concorrem psicólogos, sociólogos e antropólogos. Alguns são de matriz política, outros são de origem econômica, passionais, etc. Parson formulou a sua teoria de ação social que congregasse todas as áreas das ciências sociais. Para ele é a sociedade que regula a ação dos seus membros, afirmando:

As motivações dos atores sociais são integradas em modelos normativos que regulam as condutas e as apreciações recíprocas. É desta maneira que se pode explicar a estabilidade da ordem social e que é reproduzida em cada encontro entre os indivíduos. Segundo a teoria parsoniana da ação, os homens compartilham valores que os transcendem e os governam. No comportamento humano no meio social, os homens têm a tendência para evitar a angústia e castigos, e se conformam com as regras da vida em comum, ditadas pela sociedade (COULON, 1995a, p. 10).

Coulon questiona: como é que acontece que respeitemos em geral essas regras da vida em comum sem refletir sequer? A resposta vem do próprio Alain Coulon:

Parsons recorreu a Freud para explicar essa regularidade da vida social. Freud mostrou que no decurso da educação as regras da vida em sociedade são interiorizadas pelo indivíduo e constituem o que ele denomina o "super-ego", isto é, uma espécie de tribunal interior. Esse sistema interiorizado governa, segundo Freud e Parsons, os nossos comportamentos e até mesmo os nossos pensamentos (COULON 1995a, p.10).

Segundo Guesser (2003), para Parson, as ações humanas são determinadas pelas normas sociais, às quais o ator se submete. Privado de reflexividade, ele é incapaz de analisar sua relação de dependência desse conjunto de normas. Guesser ainda afirma que, a partir dessa concepção moralista, se pode entender como os homens apreendem e interiorizam as regras sociais e as formas de conduta ao longo da vida. E este conhecimento acumulado no decorrer da vida se configura como um “tribunal interior”, que julga os comportamentos e os pensamentos humanos. Esta perspectiva de análise do social vincula toda a ação humana ao cumprimento das normas da moral que cada sociedade estipula de acordo com a sua cultura, como se o homem não fosse um ator social livre e consciente dos seus atos – mas, dependente das normas de conduta pautadas pela sociedade (GUESSER, 2003). A perspectiva da teoria da ação, de Parson, expõe claramente a sua influência durkheimiana, incluindo a questão da “coerção externa”, muito defendida por Durkheim – segundo ele, os atores sociais sofrem uma coerção externa, que tem como função moldar e determinar as suas ações; e a socialização e a cultura exercem uma grande influência no processo da tomada de decisão sobre o que fazer, como fazer.

Voltando ao pensamento parsoniano de que as ações humanas são determinadas pelas normas sociais, às quais o ator se submete (e, uma vez privado de reflexividade), o homem é incapaz de analisar sua relação de dependência em relação às normas. Parsons e Durkheim apresentam um homem preso às regras e normas da sociedade, sem ação própria, incapaz de agir por si e motivado, na sua ação, pelas regras sociais. Segundo Guesser, Garfinkel, ao analisar o pensamento de Parsons, concluiu que este não elaborou uma teoria da ação capaz de resgatar as formas como os atores agem. No lugar desta, construiu uma teoria das disposições para agir. Isto é, a teoria parsoniana não era capaz de identificar a ação em si, mas apenas as motivações que impeliavam os agentes a agirem desta ou daquela maneira (GUESSER, 2003).

Garfinkel considerava que as ações humanas na sociedade não têm apenas como finalidade a sua adaptação ao meio social. Na verdade, todos os homens, gozando das suas faculdades mentais, estipulam metas a alcançar na vida e trabalham empenhadamente para atingir estas metas. Garfinkel defende, na sua teoria, que a relação entre ator e a situação não se deve a

conteúdos culturais, tampouco às normas ou regras, mas, sim, ao processo de interpretação. Garfinkel teceu duras críticas também em relação ao processo de comunicação que desenvolvemos através do uso da linguagem. Para Parsons, a comunicação é estabelecida a partir de símbolos que preexistem a nossos encontros, como sistema de referência e como recurso externo, inexaurível e estável. Enquanto, para Garfinkel, na sua perspectiva etnometodológica, o que ocorre é o contrário. Os símbolos utilizados para nossa comunicação não se encontram estabelecidos em conjuntos de regras e normas de comunicação preexistentes, mas são construídos e produzidos por processos de interpretação. O paradigma normativo de Parsons é aqui rompido por Garfinkel, que introduz um novo paradigma: o interpretativo (COULON, 1995a, p. 10).

Influência também das outras ciências sociais, como a Antropologia, que se tinha definido, nesta altura, como uma ciência interpretativa da realidade social, contribuiu bastante para a ruptura do paradigma sociológico de Parson. A etnometodologia, de fato, traz esta inovação na análise dos fenômenos sociais e dos comportamentos dos agentes sociais. Os atos devem ser interpretados e não apenas descritos. Roberto Macedo (2004) defende a Etnometodologia como uma corrente de pensamento em ciências sociais e não como uma metodologia. Ela é uma teoria social que centra todo o seu interesse em compreender como a ordem social se realiza através das ações cotidianas (MACEDO, 2004, p. 110).

Para Guesser (2003), outra questão merecedora de análise, que marca uma linha divisória entre Parsons e Garfinkel, é sobre a racionalidade do agente. Para Parsons, o comportamento humano é determinado pelo grau de conhecimentos adquiridos pelo agente, que o induz a tomar esta ou aquela atitude perante determinada situação. Isto explicaria que atores sociais, tendo o mesmo grau de conhecimento científico e agindo perante a mesma situação, deveriam ter todos o mesmo comportamento, ou seja, a mesma ação. Na verdade, não é isso que acontece. Garfinkel descarta esta opção, pois considera que o efeito cumulativo de ações normativamente orientadas levaria à formação de agentes sociais incapazes de agir livremente por orientação própria. Se a expressão “idiotas sociais” constitui uma marca para Garfinkel, (ele considera que o indivíduo não é idiota social), outra expressão bem marcante, da sua autoria, é a de “juízo dopado”. Com base nesta concepção parsoniana, Garfinkel considera que os agentes sociais seriam tratados como de “juízo dopado”, em termos de discernimento, cuja compreensão e raciocínio, em situações de ação concreta, são irrelevantes para um enfoque analítico da ação social (GUESSER, 2003).

Garfinkel considera que cada indivíduo, enquanto ator social, contribui decisiva e singularmente na “construção” de seus processos de interação com os demais agentes sociais.

Assim, o seu esforço interacional deve ser levado em conta no momento das análises sociológicas, pois são eles os únicos capazes de revelar o “sentido das ações” empreendidas pelos agentes. Segundo Garfinkel, citado por Macedo (2004), a etnometodologia tem como objeto de estudo: os procedimentos intersubjetivamente construídos que as pessoas, na sua cotidianidade, empregam para compreender e edificar suas realidades. Visto sob este prisma, fortalece-se o argumento de que a constituição social do saber não pode ser analisada independentemente dos contextos da atividade institucionalizada que o produz e o mantém (MACEDO, 2004, p. 112).

A segunda corrente teórica que mais influenciou Garfinkel foi o fenomenologismo social de Alfred Schütz, que foi fortemente influenciado por Max Weber. Schütz publicou, em 1932, a obra *Der Sinnhafte Aufbau der Sozialen Welt* (A fenomenologia do mundo social), que marcou o início da sua carreira de sociólogo, a qual dedicou a Edmund Husserl, “o pai da fenomenologia”, como é considerado. Alfred Schütz conheceu pessoalmente Husserl, com quem teve uma estreita colaboração. Para o que vem a ser etnometodologia, esse é um dos pontos de partida. Mas a fenomenologia, como corrente filosófica, não começa com Schütz. A sua origem é muito mais recuada. O termo fenomenologia é de origem grega e resulta de duas palavras na mesma língua: *phainomenon*, (“fenômeno”, em português), que significa aquilo que se mostra e não somente aquilo que se parece, e *logia*, (“logos”, em grego), que se entende como pensamento ou ciência. Assim, a fenomenologia se define como reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra (BELLO, 1998).

O termo fenomenologia aparece pela primeira vez em 1764, com a obra de Johann Heinrich Lambert (1728-1777), intitulada *Novo órganon*. Em 1770, Immanuel Kant (1724 - 1804) retoma o vocábulo fenomenologia, falando de *phaenomenologia generalis*, como uma disciplina propedêutica que deveria preceder à metafísica. O termo é, depois, retomado por Kant, em 1772, num documento que ficou conhecido como *Carta a Marcos*, que é o esboço da sua famosa obra intitulada de *Crítica da razão pura* (1781). Hegel (1770 - 1831) introduz, em 1807, o termo *fenomenologia do espírito*, para indicar a ciência que considera a sucessão de diferentes formas ou fenômenos da consciência até chegar ao saber absoluto. Com Hegel, a partir do estudo do movimento do espírito, a fenomenologia define-se enquanto método e filosofia. Para Oliveira e Cunha, a fenomenologia do espírito, de Hegel, representa a introdução ao sistema total da ciência: apresenta o devir do saber ou da ciência em geral (OLIVEIRA; CUNHA, 2009).

No início do século XX, com Edmund Husserl (1859-1938), conforme Dartigues (1992), a fenomenologia se consolida como uma linha de pensamento. A partir de Husserl, a expressão fenomenologia passou a ter um significado totalmente novo, e é com esse novo significado que, na contemporaneidade, este vocábulo é empregado. Husserl define a fenomenologia como

ciência dos fenômenos, sendo o fenômeno compreendido como aquilo que é imediatamente dado em si mesmo à consciência do homem. Para Husserl, a fenomenologia assume, principalmente, o papel de um método ou modo de ver a essência do mundo e de tudo quanto nele existe (OLIVEIRA; CUNHA, 2009).

Segundo Roberto Macedo (2004), o fenômeno é justamente do que vai se ocupar a fenomenologia. Compreendendo e interpretando o seu sentido e significado, o mundo da fenomenologia se mostra (MACEDO, 2004, p. 43). A fenomenologia se ocupa da análise e interpretação dos fenômenos, mas com uma atitude totalmente diferente das ciências empíricas e exatas. Os fenômenos são os vividos pela consciência, os atos e os correlatos dessa consciência. Um dos princípios fundamentais da fenomenologia é a intencionalidade da consciência. A sua máxima, segundo Husserl, é que toda consciência é consciência de algo. Não existe, no mundo, consciência pura, o que existe é a consciência de algum objeto do mundo. Tomando como palavra-mãe o verbo *phanesthai*, que significa mostrar-se, a fenomenologia, afirma Triviños, é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem de outra forma senão a partir de sua “facticidade” (TRIVIÑOS, 1992).

Diria, ainda, Triviños, que Edmund Husserl, para obter êxito em sua intenção de transformar a filosofia em uma ciência do rigor, criou o método fenomenológico, que seria usado para o desenvolvimento da ciência das essências. Para Husserl, mediante o método fenomenológico, opera-se uma série de reduções até alcançar o resíduo das coisas, as essências ou *eidos* (ideias). De acordo com o pensamento expresso por Masini (1989), não existe um único método fenomenológico, mas, sim, uma atitude do ser humano diante de cada fenômeno a ser analisado e compreendido. Atitude esta de abertura do sujeito para apreender o que de fato se mostra (procurando estar livre de conceitos ou predefinições) no estudo do fenômeno (OLIVEIRA; CUNHA, 2009).

Não existindo um único método fenomenológico, a análise que aqui se faz não é da fenomenologia como corrente filosófica como um todo. Mas, sim, da influência da fenomenologia social de Schütz na origem da etnometodologia como teoria social. Outrossim, devemos encarar o recurso à fenomenologia na compreensão da educação enquanto processo social. Para Macedo (2004), a ação de educar não pode ser conhecida apenas a partir de julgamentos contidos num arcabouço teórico a ela referente, mas numa perspectiva fenomenológica a partir daquilo que é construído na manifestação do próprio fenômeno (MACEDO, 2004, p. 43). Mas, adianta que quando as ideias são entendidas e são apropriadas de

forma encarnada por aqueles que de fato procuram entendê-las, edifica-se uma abertura e o fenômeno da educação tende a se mostrar.

Alfred Schütz desenvolveu a noção de *Verstehen*, presente na obra de Max Weber. Segundo Coulon (1995 a, p. 11), ele propõe o estudo dos processos de interpretação que utilizamos no nosso dia a dia. Para ele, a linguagem cotidiana esconde um tesouro de tipos e características pré-constituídos, de essência social, que abrigam conteúdos inexplorados. Ele propõe o estudo do nosso cotidiano, da vida das pessoas comuns, desde os simples iletrados às pessoas mais cultas. Neste mundo, a maioria dos atos é realizada, muitas vezes, automaticamente, sem grandes elaborações racionais. Para Schütz, ainda citando Coulon, a realidade social é a soma total dos objetos e dos acontecimentos do mundo cultural e social, vivida pelo pensamento de senso comum de homens que vivem juntos numerosas relações de interação (COULON, 1995 a, p.12).

Para Guessser (2003), citando Coulon, o mundo é interpretado à luz de categorias e construtos do senso comum que são largamente sociais na sua origem. Esses elementos cognitivos são os recursos que os indivíduos utilizam para compreenderem e serem compreendidos nas suas ações do cotidiano. A realidade é fruto dessa contínua atividade de interpretação dos sentidos das ações que são empreendidas no dia a dia. Segundo o autor, a realidade social não é percebida da mesma forma por todos. Cada ser humano realiza experiências subjetivas que são inacessíveis aos outros. Porém, essas experiências são “compartilhadas” através da comunicação, por processos de entendimento construídos entre os atores, de modo a que possam ser compreendidos (GUESSER, 2003). Por esta razão, Macedo afirma que a fenomenologia não nasce como método dentro da tradição prescritiva ou normativa, mas como uma das mais fortes e radicais críticas ao ethos científico moderno (MACEDO 2004, p. 44).

Segundo John Heritage, na sua obra *Etnometodologia*, publicada em 1999, por Anthony Giddens e Jonathan Turner na coletânea *Teoria Social Hoje*, que foi traduzida por Gilson César Cardoso de Sousa, Schütz descreveu cinco propriedades importantes do conhecimento e da cognição:

Primeiro, o mundo da vida cotidiana é um mundo permeado pelo que Schutz denomina a "epoche da atitude natural". Na vida comum, há uma suspensão geral da dúvida de que as coisas poderiam não ser como parecem ou de que a experiência do passado possa não ser um guia confiável para o presente. A objetividade e a tipicidade dos objetos e eventos comuns são captadas como ponto pacífico.

Segundo Schutz propôs que os objetos, para os quais o agente se orienta, são ativamente constituídos no fluxo da experiência, por intermédio de uma série de operações subjetivas. De particular significação nesse contexto é o conceito de

que a construção (ou constituição) tanto dos objetos naturais quanto sociais é necessária e continuamente atualizada por meio de "sínteses de identificação" interminavelmente renovadas. E, dessa maneira, que os objetos são estabilizados como objetos "auto-mesmos", apesar das mudanças nas perspectivas físicas a partir das quais eles são vistos e, no caso dos objetos animados, a despeito de suas formas mutáveis e de suas variadas manifestações comportamentais.

Terceiro, Schutz dizia que todos os objetos do mundo social são constituídos no interior de uma estrutura de "familiaridade e pré-convivência" fornecida por um "estoque de conhecimentos à mão", que é esmagadoramente social em sua origem.

Quarto, esse estoque de construtos sociais é mantido numa forma tipificada. O conhecimento tipificado à luz do qual os agentes analisam o mundo social é aproximado e revisável, mas, no âmbito da atitude da vida cotidiana na qual os construtos servem como recursos paradigmáticos para a organização da ação, qualquer dúvida geral quanto à sua validade e utilidade permanece em suspenso.

Finalmente, Schutz propôs que a compreensão intersubjetiva dos atores se realiza por meio de um processo ativo no qual os participantes admitem a "tese geral da reciprocidade das perspectivas", isto é, que apesar das diferentes perspectivas, biografias e motivações que levam os agentes a ter experiências do mundo não-idênticas, eles podem, ainda assim, tratar as suas experiências como "idênticas para todos os fins práticos" (HERITAGE, 1999, p 329).

Guessser, considera que Schütz evidencia a necessidade de compreensão do senso comum, faz a analogia do senso comum com uma "colcha de retalhos", formada de partes altamente desiguais e, por vezes, desconexas. O senso comum não é formado por uma lógica racional, ao contrário, as ações do senso comum são muitas vezes irracionais e ilógicas. Portanto, Garfinkel influenciado por Schütz, vai divergir de Parsons, que acreditava que as ações dos agentes se confundem com a lógica científica, e passa a considerar que as ações idealmente racionais não devem ser buscadas no mundo do senso comum (GUESSER, 2003). Usando a fenomenologia como inspiração teórica e metodológica, o etnopsiquisador procura ir ao encontro das coisas, ir ao campo ver, para compreender de forma situada. Sem hipóteses pré-anunciadas, ele usa o que Macedo chama de percepção sensibilizadora, concernente ao que olhar, ouvir e apreender. E sugere que, para perceber o fenômeno educação, é fundamental o entendimento do ser-do-homem-no-mundo (MACEDO, 2004, p. 44).

A terceira influência da etnometodologia vem do interacionismo simbólico, para o qual a influência, na interação social dos significados bem particulares, trazidos pelo indivíduo à interação, assim como os significados bastante particulares que ele obtém a partir dessa interação sob sua interpretação pessoal, se revestem de maior importância para a compreensão das relações humanas. Teve sua origem na Escola Sociológica de Chicago, representada por George Herbert Mead, que demonstrou que os egos das pessoas são produtos sociais, sem deixar de serem propositados e criativos. Por esta razão, os seus estudos têm grande relevância no estudo de

pequenas sociedades e no campo da psicologia social. De acordo com o Mead, o comportamento humano não é uma questão de resposta direta às atividades dos outros, mas envolve uma resposta às intenções dos outros, não somente às suas presenças. Estas intenções são transmitidas através de gestos que se tornam símbolos, isto é, possíveis de serem interpretados. Quando os gestos assumem um sentido comum, ou seja, quando eles adquirem um elemento linguístico, podem ser designados de “símbolos significantes”.

Outros pioneiros na área foram Herbert Blumer e Charles Cooley. Foi Herbert Blumer, em 1937, que criou o termo “Interacionismo simbólico”. Segundo ele, as pessoas agem em relação às coisas, baseando-se no significado que essas coisas tenham para elas; e esses significados são resultantes da sua interação social e modificados por sua interpretação. Aqui reside, mais uma vez, o papel do pesquisador na interpretação dos fenômenos a pesquisar, pois esta interpretação dependerá da importância (significado) que o objeto em estudo representar para o pesquisador, e este significado não é, de maneira nenhuma, estável, podendo mudar ao longo do tempo da sua pesquisa.

O interacionismo simbólico não se limita a essa interpretação. Segundo a proposição de Hegel, por exemplo, e de outros filósofos que escreveram sobre a linguagem, o mundo simbólico só se constrói por meio da interação entre duas ou mais pessoas e, portanto, o simbolismo não é resultado da interação do sujeito consigo ou mesmo de sua interação com um simples objeto. Apesar de ser um sentido individual e uma base para todos e quaisquer sentidos que cada um dá às suas próprias ações, ela é fundada nas interações do indivíduo, ou naquilo que o “eu” faz, sendo regulado pelo que “nós” construímos socialmente. De acordo com Blumer, são três as premissas básicas do interacionismo simbólico: o ser humano age em relação às coisas na base dos sentidos que elas têm para ele. Estas coisas incluem todos os objetos, instituições e atividades que o indivíduo desenvolve na vida cotidiana; o sentido das coisas é derivado, ou surge da interação social que alguém estabelece com os seus contemporâneos; estes sentidos são manipulados e modificados através de um processo interpretativo usado pela pessoa ao tratar as coisas que ela encontra (MACEDO, 2010, p. 57).

Segundo Coulon, para o interacionismo simbólico é impossível apreender o social através de princípios objetivos, pois a subjetividade, ou a intersubjetividade dos atores, é extremamente importante e determinante das ações sociais. Desconsiderar as motivações pessoais e a liberdade subjetiva dos atores é criar um mundo imaginário, idealizado, que não corresponde à realidade concreta. O interacionismo simbólico ancora-se numa concepção teórica que considera que os objetos sociais são construídos e reconstruídos pelos atores interminavelmente. Ou seja, o significado social dos objetos se deve ao fato de lhes darmos sentido no decurso de nossas

interações (COULON, 1995a, p. 16). Portanto, a interação social é uma ordem frágil, instável, temporária, que está em constante construção pelos atores, de modo que estes podem, através dela, interpretar o mundo em que estão inseridos e no qual interagem. Em outras palavras, afirma-se que as ações sociais não podem ser capturadas no decurso de uma lógica preestabelecida, causalmente estabelecida a partir de uma ordem de fatos externos e fixos. A ordem dos fatos sociais e o sentido das ações, por serem mutáveis e próprios de cada ato interacional, devem ser considerados a cada nova interação. Portanto, a pesquisa de campo é importantíssima para a efetivação desta forma de se fazer sociologia. Assim como de se fazer pesquisa no campo da educação. O pesquisador deve observar diretamente o cotidiano das relações estabelecidas pelos atores sociais e procurar recuperar o sentido que eles dão a cada ato, no contexto em que se inserem, temporal e espacialmente.

O interacionismo simbólico, apesar de ter influenciado muitos sociólogos e psicólogos sociais, foi duramente criticado por sua limitação teórica para lidar com a estrutura social. Essa teoria se insere na teoria das ciências sociais que estudam as representações sociais e etnometodologias. Roberto Macedo definiu a etnometodologia como uma teoria social que ao centrar-se no interesse em compreender como a ordem social, se realiza através de ações cotidianas, consubstanciou-se numa ciência dos etnométodos (MACEDO, 2004, p. 110).

O nosso primeiro contato com a teoria de etnometodologia aconteceu tardiamente e na hora certa. A contradição na nossa expressão não é um equívoco, tem a sua razão de ser. A teoria começou a ser elaborada no final da década de 1960, na Califórnia, chegou às universidades francesas na década de 1970, e somente uma década depois começaram a aparecer trabalhos nesta perspectiva na França. Se levarmos em consideração que no Brasil, segundo Alain Coulon, há muito poucos trabalhos realizados nesta perspectiva, a teoria, porém, é conhecida desde a década de 1990, com ênfase ao ano de 1995, com as publicações das obras de Coulon – diríamos que foi tarde o nosso contato com a teoria, pois somente em 2012, já no curso do programa de doutorado em educação da FACED-UFBA, num dos seminários orientados pelo professor Roberto Sidnei Macedo, foi possível este contato, e o interesse de aprofundar cada vez mais o nosso conhecimento sobre a questão nunca mais parou. Ela surgiu na hora certa porque esta é uma teoria de eleição para a pesquisa de campo, no domínio das ciências da educação, dada a sua pertinência para a compreensão dos fenômenos sociais. Infelizmente, no mundo acadêmico, em algumas paragens, a teoria continua pouco conhecida. Poucos são os estudantes que apostam numa “aventura pensada” produzindo trabalhos na base da etnometodologia, devido a resistências de muitos professores em aceitar o novo. O conservadorismo ainda é presente no seio acadêmico. Há professores que reprovam trabalhos acadêmicos na área das ciências sociais,

elaborados numa base metodológica qualitativa, por não apresentarem hipóteses. Para eles, todos os trabalhos que não têm hipótese não são científicos. É importante e urgente que se demonstre que existem várias maneiras de analisar e compreender a realidade social. O presente artigo enquadra-se nesse espírito de contribuir para a disseminação da etnopesquisa, como método; e da etnometodologia como teoria no seio acadêmico ainda conservador.

A definição de Roberto Macedo (2010, p. 68) segundo a qual a etnometodologia é uma teoria do social, que centra o interesse em compreender como a ordem social se realiza através das ações cotidianas, reforça a ideia de que a interação dos membros de uma determinada sociedade na execução das suas tarefas do cotidiano é uma pista para a compreensão dos fenômenos sociais resultantes desta interação.

O homem, ao atuar e agir no seu cotidiano, se coloca como sujeito social e, ao mesmo tempo, cultural, cujos procedimentos intersubjetivamente construídos e empregados para compreender e edificar suas realidades, se constituem no objeto da etnometodologia. A educação, para além da sua finalidade, é, sobretudo, um processo, cuja materialização produz vários fenômenos. Os animais não se educam. Somente o ser humano é objeto e sujeito da educação. Ninguém se educa sozinho. Dizia Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 95). A educação só é possível num processo de interação entre várias pessoas e, cada uma delas, com a sua intersubjetividade. Apesar das ideias pré-concebidas pelo poder político de como cada angolano deveria agir perante o processo de formação do “homem novo”, por via de uma hegemonização política e uma homogeneização cultural, tendo como base o sistema educacional, é preciso ter-se em conta que a etnometodologia tem como princípio básico a ideia de que os atores sociais não são idiotas culturais e produzem, portanto, etnométodos para todos os fins práticos. Cada ator social, no processo da reconstrução nacional, era produtor dos seus próprios etnométodos, constituindo, com isso, interpretativamente suas “ordens sociais” e seu conjunto de conceitos teóricos.

A etnometodologia se apresenta como uma teoria ideal para compreender fenômenos sociais inter-relacionados e interconectados. O estudo do processo educativo permeia um campo multidisciplinar onde se cruzam o político, o econômico, o social, o cultural e o psicológico, produzindo um conjunto de fenômenos sociais com as ações do cotidiano dos atores sociais. Um dos principais problemas dessa teoria é apresentar uma compreensão mais rigorosa dos esquemas referenciais partilhados e as práticas através das quais os atores sociais constroem a ordem social da qual fazem parte. O rigor a que nos referimos deve ser compreendido na ótica interpretativa dos fenômenos sociais; e não como método científico aplicado às ciências da natureza. Como

bem nos alerta Macedo (2010), a etnometodologia é uma corrente do pensamento em ciências sociais e jamais pode ser confundida e abordada como uma espécie de metodologia científica. Ela é uma teoria desenvolvida a partir de uma abordagem subjetiva, se assemelha, até certo ponto, com a teoria do interacionismo simbólico fenomenológico. A realidade social é produzida pelas pressões resultantes da interação entre os homens no seu dia a dia. Cada indivíduo procura o significado para o seu mundo circundante, cria uma rede de tipificações para descrever e compreender sua situação. Cada homem tem um significado diferente da sua realidade, pois é ele quem cria, individualmente, esta realidade que se entende como estrutura social, de tal modo que estas construções sociais podem ter significados diferentes para pessoas diferentes. É aí que reside, de fato, a subjetividade de análise dos fenômenos sociais com base nesta teoria que contrasta profundamente com outras teorias de abordagem objetiva.

Seguindo uma perspectiva da sociologia da ação voluntarista quanto à natureza humana, epistemologicamente antipositivista e metodologicamente idiográfica, para a etnometodologia, e o mesmo se pode dizer, também, para o interacionismo simbólico fenomenológico: as estruturas não são imposições do meio, elas emergem dos processos de interação. São construções de atores sociais, que se encontram no cotidiano, envolvidos numa determinada atividade. Uma questão que consideramos fundamental nessa teoria é o enfoque que a etnometodologia dá à natureza social construída da ordem organizacional, ou seja: como as organizações sociais, as unidades sociais, as entidades sociais, os grupos sociais se organizam? E qual é o lugar do homem no grupo? E que relação este homem estabelece com o grupo? E, nesta relação, quem condiciona quem? Quem depende do outro, entre o homem e o grupo? Procurando explicações e compreensões de como políticas públicas foram elaboradas e materializadas, bem como na procura de compreensões de como se organizavam os sistemas educativos em Angola e como grupos sociais estabeleceram uma certa ordem social, impondo – quer à força, quer por consenso, contra a subjetividade dos atores sociais – um conjunto de prescrições e normas de conduta social, a etnometodologia se apresenta ideal como teoria para compreender os processos de homogeneização e hegemonização política e cultural.

As interrogações atrás colocadas levam-nos a um dilema que marca a divisão das águas entre diferentes teorias das ciências antropossociais: o dilema entre o ser no mundo e o ser com o mundo. Dito por outras palavras: “o ser na organização”, “o ser no grupo” e “o ser com a organização”, “o ser com o grupo”. Para algumas teorias de abordagem sobretudo objetivista, o comportamento do homem no grupo é determinado pelo grupo, ou seja, é uma espécie de pressão e de imposição que o grupo faz sobre o homem, e consideram que o grupo existe independentemente da vontade do homem, como vimos atrás, durante a análise da influência da

teoria da ação social de Parson. Para os etnometodólogos, o grupo não existe senão na consciência do homem e na sua interação diária com os outros membros do grupo. É a sua vontade, a sua consciência e os seus atos do dia a dia que fazem com que o grupo exista, e não o contrário. Aliás, sem o homem, não haveria estrutura nenhuma. São os homens que formam as estruturas e não as estruturas que formam o homem. Sendo assim, a etnometodologia afirma que a realidade social deve ser entendida pela forma como as pessoas constroem a vida cotidiana. É na interação cotidiana que a realidade é criada, construída; e esta realidade, como dizem os fenomenologistas, é o compreendido e o interpretado. Por isso, não existe uma única maneira de compreender, nem de interpretar a realidade. Colocada a questão desta forma, parece que o interacionismo simbólico fenomenológico e a etnometodologia são a mesma teoria. Na verdade, apesar de as duas terem as mesmas bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas, a etnometodologia se distancia do interacionismo simbólico fenomenológico porque cria os etnométodos que constituem seu conjunto de conceitos teóricos. Os conceitos da etnometodologia não são criados por esta teoria. Eles são criados noutras disciplinas das ciências sociais e apropriados pela etnometodologia, que os amplia, em alguns casos dando-lhes significados específicos para se tornarem conceitos da etnometodologia, como inspiração teórica maior da etnopesquisa e que tem como método: o método etnográfico.

3. O Método Etnográfico e as Pesquisas Qualitativas em Ciências da Educação

As bases teóricas da pesquisa qualitativa têm a sua origem nas ciências da natureza e na filosofia. E diferenciam-se da pesquisa quantitativa, pois na pesquisa qualitativa o pesquisador é o interpretador da realidade social e faz a descrição detalhada de fenômenos sociais e comportamentos humanos, através dos atores sociais observados durante a pesquisa. Os métodos qualitativos surgem no campo das ciências sociais e humanas para dar resposta à interpretação de fenômenos sociais complexos, que não podem ser quantificados. Por esta razão, para utilizar os métodos qualitativos, deve-se saber observar, registrar o observado e analisar as interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas. Nos nossos dias, a pesquisa qualitativa em ciências da educação deve ser entendida como “etnométodo” crítico. Deve exigir do pesquisador não apenas o domínio das teorias sociais, mas, também, a capacidade de observação do outro como ator social, visando desvelar a realidade sobre formas de opressão, desigualdades e injustiças sociais (infelizmente ainda presentes no processo educativo), tornando a pesquisa em pesquisa-ação, capaz de transformar a realidade com a conscientização de uns sobre outros.

A educação é um campo de acesas e divergentes discussões, quer no seu sentido mais geral, quer no seu estrito sentido, pois toda a influência que a sociedade exerce sobre o homem se pode considerar educação. Mas será que todos os fenômenos relacionados com o processo educativo podem ser compreendidos e explicados da mesma maneira? A resposta é não, pois existe um vínculo inseparável entre a educação e a sociedade. Esta dialética, amplamente defendida por Paulo Freire na sua vasta obra sobre educação como prática da liberdade, enfatiza o fato de a educação ser um instrumento para a compreensão da realidade social – e ela (educação) não plasma isoladamente a sociedade, mas é a sociedade constituída que, de acordo com os seus valores diretivos, determina a educação, colocando-a ao seu serviço e a serviço da sua sustentação (OLIVEIRA, 2007).

Uma das disciplinas científicas que cada vez mais vêm procurando estudar a relação da sociedade com a educação e as influências da educação na sociedade é a sociologia da educação, cujo campo de atuação e as temáticas por ela desenvolvidas divergem das escolas sociológicas americana, inglesa e francesa.

Nos nossos dias, quando falamos da sociologia de educação, remetemo-nos logo a um referencial crítico dos arranjos sociais e educacionais existentes em quase todas as sociedades. A unidade teórica da sociologia da educação está cada vez mais longe de se encontrar. É de uma aceitação comum que as bases desta disciplina científica foram lançadas pelo sociólogo francês Émile Durkheim, cujos trabalhos versam, em larga medida, sobre a relação entre a educação e a sociedade. Da França para os Estados Unidos da América, estudos foram desenvolvidos com o surgimento de uma corrente funcionalista em sociologia, com os trabalhos de Talcott Parsons, *The School as a Social System* (1959), e Dreeben, *On What is Learned in School* (1968). Outra tendência de estudos no campo da relação entre a educação e a sociedade surgiu com o aparecimento de uma sociologia da educação cética em relação à ordem social existente, baseada no modelo marxista. Uma terceira corrente, largamente influenciada pela tendência funcionalista norte-americana, havia surgido e tinha como base metodológica e de pesquisa o empirismo. Todas elas convivem com as correntes da sociologia da educação de inspiração interacionista, fenomenológica ou etnometodológica, que criticam tanto as teorias sociológicas funcionalistas quanto as de inspiração marxista (SILVA, 1992, p. 14).

O campo de ação da sociologia da educação é tão amplo que, na maior parte das vezes, quando se fala dela, é mister pensar logo nos estudos de amplos processos sociais resultantes dos processos educacionais e vice-versa. Porém, existe todo um campo de ação e de estudos de processos sociais não tão amplos ou gerais, como o de estudo de fenômenos sociais que ocorrem em microsociedades, como uma sala de aula. É aí onde mais atua a nova sociologia da

educação, de inspiração interacionista ou fenomenológica. A vastidão do campo de atuação da sociologia da educação é tão divergente desde os temas que aborda à orientação política de cada corrente. A sociologia da educação apresenta diferentes referenciais teóricos. O tema central da nova sociologia da educação são os mecanismos pelos quais a educação (escola) contribui para a produção e a reprodução de uma sociedade de classes (SILVA, 1992, p. 15). É justamente aqui onde se encontra o ponto de convergência da tradição teórico-sociológica da educação.

No último quartel do século XX, novos estudos marcaram uma ruptura do paradigma teórico conceitual da sociologia da educação, como os de Louis Althusser, *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado* (1970); Pierre Bourdieu e Passeron, *La Reproduction* (1970); Michael Young, *Knowledge and control* (1971); Baudelot e Establet, *L'École Capitaliste* (1971); Bowles e Gintis, *Schooling in Capitalist America* (1976) – e longe de uma unidade temática, apesar de muitas vezes se considerar todas suas teorias como reprodutivistas, já que elas defendem que a contribuição da educação para a produção e reprodução das classes reside na sua capacidade de manipulação e moldagem das consciências, constituiu-se um novo paradigma para a sociologia da educação. Não são apenas os macroprocessos educacionais que importam (aqueles que têm uma relação direta com as grandes mudanças que se esperam na sociedade). A interação do aluno com os outros agentes sociais das pequenas unidades sociais, tais como a escola ou a sala de aula, produz um vasto número de fenômenos sociais que, muitas vezes, eram esquecidos ou simplesmente ignorados.

A escola era tida como a instituição social que deveria transmitir e inculcar, de forma diferenciada, certas ideias, valores e estilos de vida sintetizados na noção de ideologia. Porém, várias são as diferenças teóricas e ideológicas em relação ao papel da escola. De um lado, existem os considerados marxistas, como Althusser, Bowles e Gintis, e Baudelot e Establet, para os quais o papel da escola é o de preparar as pessoas para os diferentes papéis de trabalho social. Noutro lado, se encontram Pierre Bourdieu e Passeron, para quem a divisão social é centralmente mediada por um processo de reprodução cultural. Destes, de um lado temos estudos centrados nos mecanismos amplos de reprodução social via escola e, de outro, os estudos sobre funcionamento de microssociedades, do currículo escolar e de seu papel na estruturação das desigualdades sociais (SILVA, 1992, p. 16). Neste último grupo, temos Michael Young, Basil Bernstein, G. Esland e N. Keddie representando a nova sociologia da educação, que entende, segundo Roberto Macedo (2004, p. 135), que os saberes escolares são selecionados e distribuídos segundo modalidades, e que deverão ser analisados, apontando para sua desreificação. É, de fato, um convite para uma contínua elaboração de uma sociologia crítica dos saberes escolares e do currículo. É neste espírito que procuramos analisar o papel da educação, ou seja, da escola, no

processo da ideologização dos angolanos durante a Primeira República, enquanto aparelho ideológico de Estado. Em todas as sociedades, de uma ou de outra parte, a escola sempre teve e terá um componente ideológico. A questão de fundo: *é que ideologia?* Para interesse do grupo ou da sociedade no seu todo? Qual é a finalidade da escola: inculcar valores, preparar o homem para fins pré-concebidos, a fim de exercer determinado papel na sociedade, ou preparar o homem para que ele próprio descubra o seu lugar e o papel a desempenhar na sociedade?

Sendo a realidade social bastante complexa, os fenômenos sociais são também cada vez mais difíceis de compreender e explicar, pois, durante muito tempo, acreditou-se que os fenômenos educacionais poderiam ser explicados através da pesquisa analítica, de cunho quantitativo. As estatísticas, no campo da educação, ocuparam, durante muitos anos, o lugar de destaque para analisar os processos educativos. Hoje, cada vez mais se entende que resultados estatísticos não conseguem extrair uma compreensão maior da prática social, tendo em vista as inúmeras características a serem desveladas em cada fenômeno – e, sendo social, é singular e influenciada por um conjunto de outros fatores. Por essa razão, na perspectiva de compreender os fenômenos resultantes do processo educativo nas chamadas ciências da educação, cada vez mais se colocam desafios maiores aos pesquisadores sociais.

O conceito “ciências da educação”, no lugar de “ciência da educação”, deve-se à pluralidade e à diversidade dos fenômenos no campo social. Constitui, nos nossos dias, um dos maiores desafios da pesquisa educacional, captar o dinamismo dessa realidade, desvencilhando a complexidade de seu objeto de estudo em sua realidade histórica. Portanto, em educação, vários fenômenos agem e interagem entre si ao mesmo tempo, tornando impossível uma única interpretação para compreender a realidade. No caso específico da presente pesquisa, vários elementos devem ser tomados em consideração. Ao falar do processo de hegemonização política e cultural, através do sistema educativo, constata-se que convergem vários ramos do saber: Ciências da Educação (ao tratar-se do sistema de educação e ensino), Gestão e Administração (ao tratar das políticas públicas e gestão da educação), Ciências Políticas (pois a hegemonização política e cultural é objeto de política e da ideologia da classe dominante), Sociologia (porque o processo ocorre em interação direta com vários atores sociais na sua ação cotidiana), Antropologia (porque está relacionado com a cultura: hábitos, costumes, crenças do povo), Psicologia (porque envolve o comportamento individual humano), História (porque faz menção ao percurso histórico da sociedade, explicando uma época, um período de existência dinâmica da sociedade, com a sua contextualização e complexidade) e Economia (porque o processo educativo envolve capital financeiro, capital humano e recursos materiais). São vários objetos de

estudo no mesmo processo (cultura, políticas públicas, sistema educativo, processo de hegemonização, educação e outros).

A complexa natureza desta realidade social é resultado da pressão que força a interação uns com outros e resultado também da procura de significados para compreender o mundo envolvente. Esta situação leva os homens a criar esta espécie de teia onde o cultural, o educativo, o político, o social, o econômico, o histórico, o psicológico, enfim, todos estes elementos interagem numa mesma realidade social e não podem, nem devem, ser estudados isoladamente. Eles se encontram interligados na sociedade, primeiro como criação individual de cada membro e, em seguida, como criação do grupo de homens inseridos numa sociedade.

Por esta razão, convindo compreender a totalidade da realidade social, optamos pela pesquisa qualitativa, tendo como base teórica a etnometodologia, embora elementos e métodos de pesquisa quantitativa se imponham como complementaridade. E, para proporcionar a compreensão do fenômeno ou dos fenômenos sociais em análise, optamos pelo método etnográfico. A etnografia, embora elaborada como método pela antropologia, surgiu justamente neste campo também, para poder ajudar a responder aos desafios das ciências da educação, uma vez que os fenômenos humanos e sociais, por sua complexidade, diferenciam-se dos fenômenos físicos e biológicos, implicando este fato uma ampla flexibilidade e maior engajamento metodológico. Por isso, surgiu o conceito de etnografia constitutiva e reflexiva em educação. Segundo Macedo (2004), a noção de etnografia constitutiva é fundada em meio aos estudos da segunda geração de etnometodólogos. Emerge das investigações de Hugh Mchame. Trata-se de uma *démarche* de pesquisa, onde o fundamental é a descrição das atividades sociais estruturantes, que criam os fatos sociais objetivos e instituintes do mundo da educação. Tais estudos construtivos operacionalizam o princípio interacionista, segundo o qual, as estruturas sociais são realizações sociais. Neste sentido, em vez de o pesquisador se fixar no instituído, procura compreender o instituinte que produz (MACEDO, 2004, p. 119).

O método etnográfico consiste no estudo de um objeto social por vivência direta da realidade na qual se insere o respectivo objeto. Ele permite compreender, também, relações socioculturais, os comportamentos, ritos, técnicas, saberes e práticas das sociedades não conhecidas. Nos nossos dias, para as ciências da educação, este método é usado na pesquisa de vários fenômenos psicopedagógicos da atualidade, até então desconhecidos ou pouco compreendidos, através da observação direta e participante. Uma grande importância do uso deste método em ciências da educação reside no fato de estudar o comportamento das pessoas, o que fazem, as ferramentas que utilizam e como se relacionam entre si.

Nas ciências da educação, compreende-se a produção de saberes e de conhecimentos como resultado de uma “aventura pensada”, como afirma Roberto Macedo (2009), que implica conhecimento historicamente acumulado, mas também um imaginário em criação. É produzida numa comunidade de argumentos, existe para provocar alterações, turbulências de escalas, inacabamentos, relações instáveis, consensos não resignados. “É neste movimento que a ideia do rigor deve se inspirar e ser constituída” (MACEDO, 2009, p. 86).

Com base nesse rigor e, como ficou claro, nas abordagens teóricas feitas sobre o objeto pesquisado, evidenciou-se dentro do mesmo objeto uma necessidade ampla e multirreferencial de análise. Portanto, concorrem para a compreensão deste objeto várias formas de compreensões, exigindo do pesquisador uma multirreferencialidade, uma vez que, para além da análise sobre a cultura, foram necessários elementos consolidados de análise sobre a educação (o sistema educativo angolano, as políticas públicas) e sua interação com a sociedade (uma sociedade multiétnica, multirracial, heterogênea do ponto de vista da sua formação política, cultural e académica). Estamos perante o estudo de um fenómeno social que envolve elementos de várias ordens (política, económica, histórica, psicológica, sociológica, antropológica, etc.), daí que não é apenas um estudo na área de educação, tampouco é estudo de gestão educativa, ele é um estudo que envolve todos os elementos de compreensão da realidade social. Segundo Roberto Macedo (2004):

“Uma ciência empírica pressupõe a existência de um mundo empírico disponível para observação, estudo e análise. Este mundo empírico deve representar sempre o ponto central de preocupação do pesquisador, o ponto de partida e o ponto de chegada da ciência empírica.

Entretanto, é preciso que não se confunda esta posição com outras de corte positivista. Ao contrário delas, esta postura se aproxima e aceita um dos postulados fenomenológicos de que o mundo da realidade existe somente na experiência humana e que ele aparece sob a forma de como os seres humanos veem o mundo” (MACEDO, 2004 p. 143).

Procuramos, com esta pesquisa, compreender de que modo a educação, como instrumento do aparelho ideológico de Estado, contribuiu para o processo de homogeneização e hegemonização política e cultural na vigência da Primeira República. Como acontece na maior parte das pesquisas qualitativas em ciências sociais, o pesquisador é, ao mesmo tempo, ator social e parte do objeto ou fenómeno em análise. Recorrendo às elaborações de Ludke e André, citados por Macedo (2004):

“Sobre pesquisas qualitativas em educação, as etnopsquisas apresentam como características metodológicas o fato de ter o contexto como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; supõem o contato direto

do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; os dados da realidade são predominantemente descritivos, e aspectos supostamente banais, em termos de status de dados, são significativamente valorizados. Pois, para compreender realidades sociais, os aspectos da realidade são seriados em dimensão macro e micro. Os dados “insignificantes” têm os seus reais valores” (MACEDO 2004, p. 144).

Nesta senda, como afirma Blumer, citando de novo Macedo (2004), “os métodos em etnopesquisa lutam pelo respeito à natureza do mundo empírico habitado por homens e pela organização de procedimentos metodológicos que reflitam este respeito ou mesmo esta sensibilidade”. É nesta base que recorreremos às nossas próprias memórias do passado recente. Entrevistando outros atores sociais, observamos, participativamente, como estes atores interagem nos seus respectivos grupos sociais, com base no que hoje é a concepção do mundo, que têm resultado dos processos em análise. E recorreremos à análise de vários documentos oficiais, produzidos durante o período analisado, assim como recorreremos também a uma vasta bibliografia e trabalhos científicos desenvolvidos sobre os objetos analisados, quer em nível de dissertações de mestrado ou teses de doutorado.

O recurso à análise de documentos oficiais, bem como à pesquisa bibliográfica, não se contrapõe, de maneira nenhuma, ao método etnográfico, à etnopesquisa, tampouco à teoria etnometodológica. Como afirma Macedo (2010): “A análise de documentos é um recurso significativo na tradição metodológica da etnopesquisa”. Para ele, os documentos escritos são considerados etnotextos “fixadores de experiências” (MACEDO, 2010, p. 107). A experiência do passado, a memória individual ou coletiva, não superam, em contexto de análise empírica, um texto oficial sobre assuntos relativos às políticas públicas da educação ou sistemas educativos. Citando, ainda, Macedo (2004):

“O texto do documento oficial é uma fonte importante para a pesquisa em ciências de educação, definem significativamente as políticas educacionais e têm vantagem de ser fontes relativamente estáveis de pesquisa o que facilita de que maneira o trabalho do pesquisador que tem interesses na qualidade das práticas e atos humanos” (MACEDO, 2004, p. 171).

Porém, é necessário levar sempre em consideração as chamadas zonas de sombra ideológicas, pois os textos oficiais possuem sempre uma forte carga ideológica, porque são produzidos visando aos interesses ideológicos da classe social dominante (muitas vezes, em algumas sociedades, esta classe social dominante é oculta. Não é detentora do poder político, porém tem o controle da economia, da mídia e, indiretamente, exerce uma pressão sobre o poder político, tendo assim o domínio da sociedade). Além disso, toda a vida acadêmica é marcada pela cultura da escrita. As correspondências oficiais e oficiosas entre os membros da sociedade

acadêmicas são feitas por via do documento escrito. O dia a dia dos alunos na escola e fora dela é registrado de forma consciente, algumas vezes; e inconsciente, noutras. Tudo isso constituem fontes fundamentais para analisar alguns fenômenos sociais que ocorrem e, até mesmo, reconstituir outros, passado algum tempo.

A República de Angola, com a sua singularidade, sua história, política, economia, e tudo mais, foi estudada na sua singularidade, pois cada país de África tem as suas especificidades que o distingue do outro, mesmo sendo da mesma região territorialmente falando, tendo aproximadamente a mesma extensão, ou os mesmos recursos econômicos, ou ainda, uma história pré-colonial, colonial e pós-colonial comum.

As entrevistas permitiram, de certo modo, compreender se existiu ou não homogeneização política e cultural em Angola, como é visto e que sentido tem hoje para os próprios angolanos. Com a análise bibliográfica, abriram-se horizontes para a compreensão dos processos homogênicos e hegemônicos, assim como para compreender o papel do sistema educativo na regulação destes processos. Não tendo partido com hipóteses anunciadas, os próprios atores sociais, como fazedores dos seus próprios etnométodos, foram os auxiliares da pesquisa. Com este método, chegamos a compreensões do significado que os angolanos dão a esta questão política e cultural. Que significado tem a educação para estes atores: meio de aculturação ou assimilação? Uma via de ascensão social ou de formação cultural? Com a etnometodologia, partimos em busca do desconhecido, cujos significados do objeto em análise são elaborados pelos próprios atores sociais (MACEDO, 2004, p. 110).

Fazendo jus a esses dizeres e considerando a nossa formação inicial em História, bem como a formação continuada na área de Ensino de História, enquanto historiador, não há como colocar de lado a visão histórica na interpretação dos fenômenos sociais por um lado, e por outro, sendo produto em parte do processo em análise, o que produz certa implicação nos estudos. Recorremos, preferencialmente, ao método historiográfico para a compreensão do processo evolutivo da sociedade angolana, além da passagem do regime colonial à transição para a Independência; e desta para o regime socialista, tendo o marxismo-leninismo como ideologia do Estado. A análise documental usada na etnopesquisa é, também, um método de história. Ele surge no século XX, na França, com a entrada na cena científica da chamada *La nouvelle histoire* (a nova história). Ela é relativamente recente, como diz a própria nomenclatura, “a nova escola”, pois nova em relação à escola antiga de história; este nome foi lançado no mercado a partir das obras de algumas grandes figuras da Escola dos Annales: Lucien Febvre, Marc Bloch, Jacques Le Goff, Roger Chartier, Jacques Revel e outros. Depois da morte de Lucien Febvre, em 1956, a Escola dos Annales e a revista, que é o seu emblema, adquiriram uma posição dominante na

historiografia francesa. Até 1968, foi Fernand Braudel quem assumiu a responsabilidade da revista, que se destacou como a mais importante em ciências humanas na França e rapidamente se estendeu pela Inglaterra e por todo ocidente europeu e nos Estados Unidos da América (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 137).

Nesta pesquisa foram usados como documentos escritos oficiais: relatórios, resoluções e diretivas do poder político, atas de diversos eventos; a legislação sobre o sistema educativo e sobre a educação no país; as diretrizes, os programas e planos do Ministério da Educação, os currículos escolares em todos os níveis, os programas das classes e das disciplinas, o material didático e material de apoio para o docente e para o aluno, as correspondências oficiais de estruturas governamentais aos mais diversos níveis. Todos os documentos foram registrados, catalogados e guardados. Em relação aos documentos oficiais, foram todos objetos de uma profunda crítica histórica, tanto da crítica de autenticidade, quanto da credibilidade, sem perder nunca de vista as chamadas zonas de sombra ideológica. O nosso posicionamento, enquanto pesquisador, permitiu demarcar a carga ideológica presente nos documentos oficiais. O Centro de Documentação e Investigação Histórica (CDIH) do Comité Central do MPLA, A Associação Tchivewa da Documentação (ATD), O Centro de Documentação e Informação (CDI) do Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) foram as instituições nacionais que deram suporte documental para a presente pesquisa.

Por outro lado, alguns documentos, apesar de oficiais, chegaram até nós por pessoas singulares. Devemos realçar que certos documentos de caráter individual, como anotações de professores, coordenadores de disciplina, turno ou curso, diretores de escolas e outros intervenientes sociais, proporcionaram-nos informações valiosas que contribuíram para a compreensão de diferentes processos. Dizem os historiadores: a história se faz com os documentos. Quando não os temos, tudo que tenha passado pela mão do homem e que tenha servido de alguma utilidade na sua vida ou do seu próximo, se considera documento. Como enfatizou o historiador francês Lucien Febvre.

Acreditamos que a pesquisa sobre o sistema de educação em Angola, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização na Primeira República não deve nem pode considerar-se acabada, tampouco é um conjunto de conhecimentos elaborados e empacotados para um consumo final de uma dosagem única. Antes, porém, a etnopesquisa é um grande campo aberto que não é, ainda, do nosso total domínio. São muito poucos trabalhos acadêmicos e científicos realizados com este método e com recurso à teoria da etnometodologia na academia angolana, devido à fraca divulgação desta teoria no seio acadêmico. Por esta razão, surge o presente artigo para suscitar mais discussão e debates e até apropriação de pesquisadores e

estudantes da etnopesquisa como metodologia, da etnometodologia como teoria social e da etnografia como método, ou seja, do método etnográfico para a elaboração dos trabalhos acadêmicos e científicos. As obras de Roberto Macedo foram fundamentais para nos imbuirmos nesta “aventura pensada”. As incompreensões e a incongruências que, de certo modo poderão marcar o presente trabalho, por si só, alimentará espaço para críticas e debates, traduzindo desta maneira o cumprimento dos objetivos traçados para este estudo.

CONCLUSÃO

O processo de homogeneização política se impunha como uma necessidade de direção do Estado. Num país como Angola, que tem mais de uma dezena de povos e centena de subgrupos com diferentes culturas e línguas, o Estado nacional não sobreviveria se não fosse tomada como preocupação a aproximação dos grupos na base de uma ideologia orientadora para um objetivo comum, que era a construção do socialismo. A homogeneização política, no caso angolano, estava ligada à homogeneização cultural e vice-versa. Por outro lado, o processo de homogeneização, quer política, quer cultural, era intrínseco ao processo de hegemonização política. Somente mantendo uma hegemonia do Estado se poderia pensar na sua homogeneização. Neste caso, os dois processos ocorreram em simultâneo, embora a hegemonização tenha tomado a primazia. Foi, em primeiro lugar, necessário consolidar o poder político, retirando da cena os demais partidos, e grupos sociais e, em seguida, implementar o processo de homogeneização, através do qual se criou o todo nacional, com a ossificação das diferentes culturas e em simultâneo, com a hegemonização se procurava a construção do Estado-Nação. O sistema educativo desempenhou o seu papel de aparelho ideológico do Estado escolar (AIEE), não na reprodução das desigualdades sociais, mas na construção da unidade nacional e do Estado-nação num ambiente social plurilinguístico e multicultural, através do processo de socialização de crianças e jovens, por via da hegemonização política e homogeneização cultural.

A nacionalização do sistema educativo transferiu a responsabilidade da educação para o Estado, tornando-o o principal agente da formação e controle da sociedade, permitindo-o exercer um controle rigoroso sobre a educação e a formação dos cidadãos, excluindo a igreja e as instituições privadas da responsabilidade pela educação. A implementação da ideologia marxista-leninista nos currículos e práticas educacionais, bem como de políticas públicas, como a Campanha Nacional de Alfabetização, a formação de jovens nos países de orientação socialista, programa de orientação académica e profissional dos jovens, contribuíram para a hegemonização política, controlando os meios de comunicação, reprimindo a oposição política e excluindo certos

grupos sociais não favoráveis ao regime político. Em suma, a nacionalização do sistema educativo na Primeira República em Angola contribuiu para a hegemonização política ao centralizar o poder, implementar a ideologia marxista, excluir grupos sociais e formar o “homem novo”, o que limitou a liberdade de expressão, tendo como consequência a construção de uma sociedade autoritária e centralizada, com o Estado exercendo um controle rigoroso sobre a sociedade e a economia. Por confluência de fatores internos e externos a construção do Estado-nação socialista não vingou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado** (tradução de Joaquim José de Moura Ramos). Lisboa: Editorial Presença, 1970.

BELLO, Angela Ales. **Introdução à Fenomenologia**. tradução de A. Angonese. Bauru: EDUSC, 1998.

BILHIM, João Abreu de F. **Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 1996.

BOURDÉ, G.; MARTIN, H. **As Escolas Históricas**. Portugal: Publicações Europa-América, 1983.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995 (a).

_____. **Etnometodologia e Educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995 (b).

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

DARTIGUES, A. **O que é Fenomenologia?** São Paulo: Moraes, 1992.

GARFINKEL, Harold. **Estudios en Etnometodología**. Tradução de Hugo Antonio Pérez Hernáiz. Barcelona: Anthropos Editorial, 2006.

GUESSER, A. H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. **Revista eletrônica dos pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, vol. 01, n.01, p.149-168, Agosto/Dezembro/2003.

HAGUETTE, Maria Teresa Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HERITAGE, John C. Etnometodologia. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). **Teoria Social Hoje**. Tradução: Gilson César Cardoso de Sousa. 1ª reimpressão. São Paulo: Unesp, 1999.

KEBANGUILAKO, Dinis. **A educação em Angola: sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização política na primeira república: 1975-1992**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MACEDO, R. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: Editora EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica / Etnopesquisa-formação**. Salvador: Editora Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Implicada: pertencimentos, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Editora Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. **Metodologia, Técnicas e Estratégias de Pesquisa: estudos introdutórios**. Uberlândia: FUCAMP, 2021.

_____. Breves considerações a respeito da Fenomenologia e do Método fenomenológico. **Cadernos da FUCAMP**, vol. 20, p.132-147, 2021

OLIVEIRA, P. Cesar; CARVALHO, Patrícia. **A intencionalidade da Consciência no Processo Educativo Segundo Paulo Freire**. Universidade Federal de São João Del Rei, São João del Rei, MG, Brasil, 2007.

SILVA, T. Tadeu da. **O Que Produz e o Que Reproduz em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: a prática reflexiva**. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 22/03/2024
Aprovado em: 15/06/2024