

**Revue Européenne
d'Ethnographie de l'Education**

**Ethnography and Education
European Review**

SEE

**Rivista Europea
di Etnografia
dell'Educazione**

**Revista Europeia
de Etnografia da Educação**

SEE

**Revista Europea
de Etnografia de la Educación**

N.º 3, 2003

Revista anual

Sociedade Europeia de Etnografia da Educação

Director

Patrick Tapernoux (Institut Supérieur de Pédagogie, Paris, France)

Organizadora do corrente número

Jesus Maria Sousa (Universidade da Madeira, Portugal)

Conselho Editorial

Georges Lapassade (Université Paris 8, France)

Patrick Boumard (Université de Haute-Bretagne – Rennes 2, France)

Vito D'Armento (Università degli Studi di Lecce, Italia)

Fernando Sabirón Sierra (Universidad de Zaragoza, España)

Driss Alaoui (Université de La Réunion, France)

Jesus Maria Sousa (Universidade da Madeira, Portugal)

Comissão Científica

Ana Arraiz Pérez (Universidad de Zaragoza, España)

Michel Bataille (Université de Toulouse 2, France)

Barbara Fatyga (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Isabel Lopes da Silva (Universidade de Lisboa, Portugal)

João Filipe Matos (Universidade de Lisboa, Portugal)

Angela Perucca (Università degli Studi di Lecce, Italia)

Miguel Angel Santos Guerra (Universidad de Málaga, España)

Christoph Wulf (Freie Universität Berlin, Deutschland)

Edição e propriedade

© SEEE, Sociedade Europeia de Etnografia da Educação, European Society of Ethnography and Education, Sociedad Europea de Etnografía de la Educación, Società Europea di Etnografia dell'Educazione, Société Européenne d'Ethnographie de l'Education.

Endereço

Rua Eng. Adelino Amaro da Costa, 12 A, 9050-085 Funchal. Portugal.

Depósito legal: 203518/03

ISSN : 1645 - 8699

Índice

Volume 3 – 2003

Editorial

Jesus Maria Sousa

The role of the principal in Maltese primary schools: an observational study

Christopher Bezzina

Héritage et transmission des savoirs dans une communauté de pêcheurs portugaise

Christine Escallier

O trabalho de mediação social em contexto rural: um estudo de caso etnográfico

Fernando Ilídio Ferreira

Cultural learning in teacher education. Connecting teachers with their Polynesian school students.

Michael Horsley & Nigel Bagnall

Curriculum and the construction of identities: the importance of an ethnographic outlook

Sylvi Stenersen Hovdenak

Práticas docentes e formação contínua. A palavra aos professores.

Maria Isabel Lopes da Silva & Maria Arlete Castilho

FAQs, etnografia e observação participante

Carlos Nogueira Fino

O Currículo à luz da etnografia

Jesus Maria Sousa

A propos d'une enquête sur des enseignants français face à la formation continue

Patrick Tapernoux

Author guidelines/ Recommendations aux auteurs/ Recomendações aos autores

Editorial

Jesus Maria SOUSA

Universidade da Madeira

Coube-nos, ao Patrick Tapernoux e a mim própria, a tarefa desafiante de organização deste número inteiramente dedicado à formação dos educadores (professores, formadores, animadores sociais, etc.) à luz da etnografia, obviamente. Se essa responsabilidade nos é particularmente grata pelo facto de este número coincidir historicamente com a legalização da Sociedade de Etnografia da Educação, registada com estatutos próprios, em Maio de 2003, na cidade do Funchal, com a presença do seu Presidente Patrick Boumard e diversos membros fundadores de alguns países europeus, temos também a consciência de que ela é, de certa forma, temerária, tendo em conta o grau de expectativa que tal facto implica.

A preocupação com padrões internacionais de exigência de qualidade, levou-nos a pôr em prática um processo de revisão anónima das contribuições recebidas, levantando-nos, no entanto, algumas dificuldades de selecção de “referees”, uma vez que a Revista está aberta a artigos redigidos na própria língua do autor. Ultrapassadas as questões de natureza prática e o vai-vem dialogante com nove autores cujos trabalhos foram seleccionados, aqui está este conjunto de artigos sólidos, portadores de perspectivas teóricas e experiências de investigação que, em nossa opinião, muito virão a enriquecer o campo da etnografia da educação.

Christopher Bezzina, revelando influências de natureza anglófona, apresenta um estudo de caso, com uma observação aturada do dia-a-dia dum pequeno grupo de directores de escola, em Malta, de forma a dar-nos uma radiografia das lacunas na formação destes agentes educativos. *Christine Escallier* põe em confronto um processo secular de formação de pescadores na Nazaré, fortemente baseado na observação, no conhecimento empírico e na prática, numa relação individual que se estabelece entre o formador e o formando, com a formação numa escola profissional, seguindo a lógica do ensino colectivo, para ressaltar os seus efeitos na perda de identidade de uma comunidade. *Fernando Ilídio Ferreira* conta-nos a belíssima história dum Projecto que nasceu em Paredes de Coura, onde se apostou no desenvolvimento comunitário de populações extremamente isoladas, a partir de dispositivos de mediação social com base nas crianças, procurando tornear impedimentos de natureza legal que só por si se manifestam sem alma.

Michael Horsley e *Nigel Bagnall* dão-nos o testemunho de um plano de formação de professores que visa descentrar o futuro professor Australiano, caracterizado por um modelo anglo-cultural, branco, de classe média, para o abrir para a diversidade dos diferentes grupos culturais, nomeadamente Polinesianos, exercitando-o numa reflexão culturalmente crítica. *Sylvi Stenersen Hovdenak*, ao comparar as reformas que tiveram lugar na Noruega em 1987 e 1997, chama a atenção para a necessidade de ouvir a voz dos alunos, como ela própria o fez, na região de Finnmark, no Norte do país, declarada pelo governo como zona prioritária de educação, de que resultou a disciplina de “conhecimento local”, com verdadeiro significado para os aprendizes. *Maria Isabel Lopes da Silva* e *Maria Arlete Castilho* apresentam-nos os resultados duma investigação de tipo etnográfico que procurou ouvir, neste caso, a voz dos professores, sobre os efeitos do actual processo de formação contínua em Portugal, assente privilegiadamente numa lógica de escolarização e de mercado, com a atribuição de créditos para a progressão na carreira.

Carlos Nogueira Fino criou, no âmbito duma investigação etnográfica que desenvolveu na Madeira, um instrumento de trabalho inspirado nas FAQs (frequently asked questions), relacionando-as com categorias de análise. Partilha aqui connosco todo um processo mental por que passa “o investigador culturalmente competente” quando pretende descrever uma determinada cultura. *Jesus Maria Sousa* demonstra como a etnografia se torna imprescindível à luz das teorias críticas do currículo, relacionando a profissionalidade docente com o momento em que o professor ganha a autonomia para questionar o conhecimento monolítico transmitido pela escola. *Patrick Tapernoux* aborda o processo de formação de professores, enquanto socialização secundária, a partir de questões levantadas em entrevistas junto de professores do ensino particular. A sua análise não deixa de ter em conta que as suas posições são sempre representações mentais, fruto de histórias pessoais, de confronto ente o Self e o outro significativo.

* * *

It has been a pleasure for Patrick Tapernoux and myself the challenging task of organising this issue. The issue is entirely devoted to the education of educators (teachers, pre-school teachers, social workers, etc.) from an ethnography perspective. The responsibility is particularly gratifying as this issue historically coincides with the establishment of the European Society for Ethnography of Education. The Society was registered with its own statutes, in May 2003, in the town of Funchal. The President Patrick Boumard and some founding members of diverse European countries acknowledge that its creation was somewhat daring. The level of expectation for the Society into the future is high.

Our concern with international standards of quality demands made us submit all contributions to a double blind review, although this raised some problems regarding the selection of the referees. The main problem being that the Review is open to articles written in the authors’ native language. Having overpassed all the practical questions, and after a long coming and going dialogue with nine authors whose papers were selected, we are confident a set of solid articles has emerged. The bringing together of theoretical perspectives and research experiences will, in our opinion, improve the area of educational ethnography greatly.

Christopher Bezzina, writes on revealing influences of anglophone trends, a case study. His article uses a deep observation of the daily routine of a small group of school principals in Malta. This helps provide us with a range of missing items in their education. *Christine Escallier* looks at the lost of identity of a community. She looks at the process of education of fishermen of Nazaré, Portugal, whose education is based on observation, empirical knowledge and practice, in a one to one relationship. She compares this type of education to that provided by a more formal school education. *Fernando Ilídio Ferreira* tells us a wonderful story of a Project born at Paredes de Coura, Portugal. The community development of sharply isolated populations is worked on. Using some mechanisms of social mediation, starting from work with children, in a constant struggle to overcome obstacles of a legal nature which, only for themselves, are cold and soulless.

Michael Horsley and *Nigel Bagnall* witness a curriculum for teacher education aiming at decentring the future Australian teacher. The teachers are normally characterised by an anglo-cultural, white and middle-class model. The paper shows the diversity of different cultural groups, such as Polynesians, and encourages teachers to practise the so-called “culturally critical reflexion”. *Sylvi Stenersen Hovdenak*, when comparing the reforms taking place in Norway in 1987 and 1997, draws attention to the need of listening to the students’

voices, as she did herself in Finnmark, North-Norway. Finnmark was declared as a zone of priority education by the government. From that work a new subject called “local knowledge” was born having a real meaning for the learners. *Maria Isabel Lopes da Silva* and *Maria Arlete Castilho* present us the results of an ethnographic type research, which tried, in this case, to listen to the teachers’ voices about the effects of the in-service teacher education taking nowadays place in Portugal, prioritarily based on a logic of schooling and market, with the institutionalisation of credits for the career progression.

Carlos Nogueira Fino, by means of ethnographic research undertaken in Madeira, has created a methodological instrument inspired on the FAQs (frequently asked questions), connecting them to analysis categories. He shares with us all the mental process a “culturally competent researcher” lives if he wants to describe a certain culture. *Jesus Maria Sousa* tries to demonstrate how vital ethnography is in light of the curriculum critical theories, establishing a link between the teaching professionalism and the moment when the teacher is autonomous enough to raise questions about the monolithic knowledge transmitted by the school. And finally, *Patrick Tapernoux* deals with the process of teacher education, as a secondary socialization, from the analysis of questions raised by interviews to teachers of the private education system. His analysis does not neglect the mental representations, as a result of a personal story of confrontation between the Self and the meaningful Other.

~~*

Patrick Tapernoux et moi-même avons eu pour défi d’organiser ce numéro totalement consacré à la formation des éducateurs (enseignants, instituteurs, travailleurs sociaux, etc.), à la lumière de l’ethnographie bien sûr. Si cette responsabilité nous est particulièrement gratifiante par le fait de la coïncidence historique de ce numéro avec la légalisation de la Société Européenne de l’Ethnographie de l’Education, dont les statuts ont été enregistrés en mai 2003, dans la ville de Funchal, en la présence de son Président Patrick Boumard et divers membres fondateurs originaires de pays européens, nous avons aussi conscience qu’elle est également téméraire, dans une certaine mesure, prenant en compte le niveau d’attente que nous avons à partir de ce fait.

La préoccupation concernant la qualité des demandes au niveau international nous a mené à mettre en pratique un système de révision anonyme des propositions, créant ainsi quelques difficultés dans la sélection des “referees”, puisque la Revue est ouverte à des articles rédigés dans la langue native de l’auteur. Les questions de nature pratique surpassées et après un va-et-vient dialogique avec neuf auteurs dont les travaux ont été sélectionnés, voici un ensemble d’articles solides, porteurs de perspectives théoriques et d’expériences de recherche qui, à notre avis, viennent beaucoup enrichir le domaine de l’ethnographie de l’éducation.

Christopher Bezzina, réfléchissant les influences de l’école anglophone, présente une étude de cas, avec une observation profonde au jour le jour d’un petit groupe de directeurs d’écoles à Malte, de manière à faire une radiographie des lacunes dans leur formation. *Christine Escallier* met en confrontation un processus séculaire de formation de pêcheurs à Nazaré, au Portugal, fortement appuyé sur l’observation, la connaissance empirique et la pratique, dans une relation de type individuel entre l’éducateur et l’apprenti, avec la formation dans une école professionnelle, qui suit la logique de l’enseignement massif, pour souligner ses effets sur la perte d’identité d’une communauté. *Fernando Ilídio Ferreira* nous raconte une très belle histoire d’un Projet qui est né à Paredes de Coura, aussi au Portugal, qui essaie d’investir sur le développement communautaire de populations isolées, à partir de dispositifs

de médiation sociale avec des enfants, surpassant des obstacles de nature légale qui sont par eux-mêmes froids et sans âme.

Michael Horsley et *Nigel Bagnall* nous donnent un témoignage d'un programme de formation d'enseignants qui vise à décentrer le futur enseignant australien, normalement caractérisé par un modèle anglo-culturel, blanc et de classe moyenne, à fin de l'ouvrir à la diversité des différents groupes culturels, notamment celui des Polynésiens, le menant à un exercice de réflexion culturellement critique. *Sylvi Stenersen Hovdenak*, en comparant les réformes qui ont eu lieu en Norvège en 1987 et 1997, souligne le besoin d'écouter la voix des étudiants, tel qu'elle l'a fait, elle-même, dans la région de Finnmark, au Nord du pays, déclarée comme zone d'intervention prioritaire par son gouvernement. De son travail a résulté une nouvelle discipline appelée « connaissance locale », ayant une profonde signification chez les étudiants. *Maria Isabel Lopes da Silva* et *Maria Arlete Castilho* nous présentent les résultats d'une recherche de type ethnographique qui a essayé d'écouter, dans ce cas, la voix des enseignants, sur les effets de l'actuel système de formation continue au Portugal, prioritairement établi sur une logique de scolarisation et de marché, avec l'attribution de crédits pour la progression dans la carrière.

Carlos Nogueira Fino a créé, au niveau d'une recherche ethnographique qui s'est déroulée à Madère, un instrument de travail inspiré sur les FAQ (frequently asked questions), en les mettant en relation avec les catégories d'analyse. Il partage avec nous tout un processus mental que le « chercheur culturellement compétent » vit lorsqu'il veut décrire une culture déterminée. *Jesus Maria Sousa* démontre comment l'ethnographie devient absolument vitale à la lumière des théories critiques du curriculum, mettant la professionnalité enseignante en rapport avec le moment où l'enseignant acquiert l'autonomie suffisante pour mettre en question la connaissance monolithique transmise par l'école. Finalement, *Patrick Tapernoux* décrit le processus de formation d'enseignants, en tant que socialisation secondaire, à partir de questions posées à travers des entretiens auprès d'enseignants du privé. Son analyse n'oublie pas que leurs positions sont toujours des représentations, résultats de leurs histoires personnelles, de confrontation entre le Self et l'Autre significatif.

The role of the principal in Maltese primary schools: an observational study

Christopher BEZZINA
University of Malta

Introduction

Changes to the principal's role have been a common theme in sociology and educational research (Earley and Windling, 1987; Peters, 1976). It is recognized that the role of the principal is becoming increasingly diverse and complex. (e.g. Angus, 1995, Ribbins, 1997, Wildy & Loudon, 2000). The principal's role is also conditioned to a large extent by what Evetts (1993) describes as the micro-political context in which they work. The working lives of principals is conditioned by the way people interpret, or as Woods (1983) points out, perceive their contexts (in Evetts, 1993, p.53). At the same time principals play an important role in determining organizational effectiveness (eg. Coombs, Miser and Whitaker, 1999; Ribbins and Marland, 1994).

A consideration of the literature on the principalship (eg. Bezzina, 1995, 2002; Micallef, 2002) reveals the varied approaches and the different theoretical considerations that researchers have employed over the years. Participant observations (Hargreaves, 1967; Lacey, 1970), structured observation (Davies, 1984; O'Dempsey, 1976; Kmetz and Willower, 1982; Willis, 1980) and ethnographic studies (Edwards, 1979; Kelly, 1974; Wolcott, 1973) have been carried out as have a small number of time diary techniques (Clerkin, 1985; Xerri, 2000), combined observation/diary methods (Harvey, 1986) and comparative studies (Johnson and Holdaway, 1990). Research methods employed take the form of self-administered, standardized questionnaires (e.g. Abdilla and Spiteri, 1999; Bezzina 1995; Bullock and Thomas, 1994; Jones, 1988; Quintano, 1999; Webb, 1994). Typically, of these, the closed-form variety has been extensively used, although some studies have employed the open-ended format or a combination of both.

The Maltese educational system is going through major reforms, mainly characterised by the introduction of a National Minimum Curriculum and devolution of authority to the school site. This has brought with it "greater responsibility for the principal" (Ministry of Education, 2001, p.114). It was therefore decided to conduct an observational case study of a small group of State primary school principals. Apart from being the first time that such an approach is being used in Malta it is also the first time that a researcher has spent so much time in a school/number of schools (i.e. 16 weeks, over 500 hours of observation).

Objectives

This observational study aimed to:

1. identify the major job functions principals performed and how they spent their time performing their duties through observation.

2. provide empirical data which identifies the type of activities Maltese primary school principals were involved in.
3. provide a record of how a sample of Maltese primary school principals spent their time which is independent of principals' perceptions of how time was allocated.

Such a study would lead towards a better understanding of school management practices in Malta and the role that principals are expected to play; would explore what it means to be a principal in Malta, and find out whether the principalship is in a position that matches authority with responsibility, or, as some have suggested, a position without any real power (Unesco, 1988, pp. 159-175).

Given the handful of empirical studies in this area and the state of educational development in Malta it is assumed that an observational study of the work of a small sample of principals would provide valuable in-depth study material. Such research should help to highlight the utility of undertaking observational studies for studying and understanding the behaviour of principals in the administration of their schools.

The major influences on this study were similar research conducted by Wolcott (1973) and Martin and Willower (1981) in the United States; O'Dempsey (1976) and Willis, (1980) in Australia; Edwards (1979) in New Zealand; and Davies (1984), Harvey (1986) and Hall et al., (1986) in the United Kingdom.

The study utilised and adapted Mintzberg's system of structured observation he used in the investigation of the manager's day in the USA (1973). It was decided to observe, continuously, the full work performance of eight primary school principals for ten, consecutive school days each. The researcher would record details that related to the variables of the principal's work:- duration, medium, purpose, location, personal contacts and other factors that would contribute to knowledge about the content of their work, and, subsequently, the nature of their work. Such data would be reported in terms of two main properties: the duration and the frequency of activities involved.

With the present study it was a methodological assumption that the minimum degree of participation by the researcher would produce a more valid account of the principals' work. Such a procedure would serve to restrict any control or manipulation of the principals' performance that might occur through interactive and evaluative feedback from the researcher. To try and ensure as authentic a picture as possible of the principals' duties and activities it was decided to carry out the observation for two weeks. There were no interviews because these were thought to be inappropriate by the Education Division and they would have had to occur at the end of the school day, and by tradition, this would be unacceptable as all teaching staff leave school at the end of the school day.

Methodology

A list of principals was first drawn up bearing in mind the following factors:

- a) the schools to have different school populations; (ranging between 200-500 pupils)- representing the different populations to be found in Maltese primary schools;
- b) the schools to be representative of the two main types (i.e. Yr. 1-3; Yr. 4-6) of primary state schools;
- c) the principals to be reasonably experienced in the job (i.e. at least five years experience as principal).

- d) to maintain a gender balance between the sample of principals chosen (i.e. four male and four female principals).
- e) for the schools to be as representative as possible of the different communities on the island of Malta.

The first eight primary school principals were initially contacted by phone seeking their acceptance and assistance. This was followed by a letter where the researcher explained the scope of the exercise. Each principal was interviewed to explain the study, gather background information, and build rapport. Dates were established for the two-week observation. The following table illustrates some background information about the schools where the observational studies were conducted.

Characteristics	Sex of Principal	Years as Principal	Number of teachers	Type of School	Age range of pupils	School Population
School						
1	Female	10	14	Yrs 1 – 3	5-7/8 yrs	284
2	Female	22	11	Yrs 1 – 3	5-7/8 yrs	267
3	Female	12	9	Yrs 1 – 3	5-7/8 yrs	220
4	Male	6	19	Yrs 1 – 3	5-7/8 yrs	498
5	Female	11	21	Yrs 4 – 6	8-10/11yrs	547
6	Male	8	15	Yrs 4 – 6	8-10/11yrs	331
7	Male	7	14	Yrs 4 – 6	8-10/11yrs	373
8	Male	9	11	Yrs 4 – 6	8-10/11yrs	262

Table 1: Characteristics of Schools

Procedure

Each of the principals was observed during the entire two weeks (i.e. ten working days). The observer accompanied the principals as they went about performing their daily routines. Principals were closely observed at work with careful recording of the time length of each activity, the people with whom interactions were made, and the location, nature and purpose of each activity. This meant that principals were shadowed by the observer wherever they went. When the principal was in the office the observer was allocated a table close to the principal's desk. The observational data was recorded as activities occurred. Four record sheets were designed to assist in the accuracy of the record made:

- a) an activity form for the chronological record of activities at work
- b) three forms showing activities (with specific headings) in percentages of what each principal did, with whom and where during the period of observation.

The forms were designed so as to yield a comprehensive record of the principals' activities and also for the convenience of the observer. The process adopted gave structure to the often unstructured components of data collected.

Findings

Despite the procedural problems involved in observing and recording the behaviour of people at work, the observation of the eight principals provided an intimate experience of school life. Whilst differences were observed between the principals, there does appear to exist a great degree of commonality in the role of all eight principals. The scope and limitations of this observational approach obviously prevent generalizations being made, but the large amount of data collected, provides enough material to illuminate aspects of the principal's role as well as presents insights into the complex world of the primary school system.

Like busy executives in complex organisations (Mintzberg, 1973) the eight principals studied during the observation period used a range of media in the process of performing tasks and transmitting information. Over a period of sixteen weeks of observation, amounting to just over 525 working hours the principals worked an average of 32.8 hours per week. This shows some similarity to Willis' (1980) secondary school heads (39.6 hour week), however is well below the results of Lyons' (1976) 45 hour week, or Davies' 46.2 hour week. During the whole observation period the principals undertook a composite total of 4,240 activities with a daily average of 53 tasks. These activities were quite varied in nature, such as face-to-face discussions with other people, telephone conversations, tours and visits, attendance at various types of meetings, sessions of paper work in their offices, and other preparatory work. The proportionate expenditure of their time is detailed in Table 2.

The Principal's Media of Work

The largest proportion of the principals' time at work was spent alone doing desk work in their office (42.7%). This entailed answering mail, filling in forms, returns, etc., reading miscellaneous material, handling files and other tasks, and annotating their diaries. It is to be noted that none of our primary schools had the services of a qualified full-time secretary. What most (not all) schools enjoy up to now are part-time services of clerks who have to be shared in various schools during the scholastic year. There is a short supply of clerks in the government service in general and so few are actually sent to schools. During the observation period the researcher did not encounter any of these clerks.

When in their office the principals were all the time accessible to other people. People, whether pupils or outsiders, more often than not, knew where to locate the principal. In fact the principals adopted an 'open door' policy. This seems to be the general attitude the researcher has come to observe (through management training programmes) with most Maltese principals.

Even the physical setting of the principals' offices are such that anyone can have practically direct access to the principal's office. This is actually made easier due to the lack of secretarial services in the schools.

Another medium of exchange used by principals was conversation. A total of 91.56 hours (17.5%) of their time at work was spent in conversation. These face-to-face contacts, labelled discussions, ranged from an impromptu half-minute chat with a pupil in the corridor to a 15-minute discussion with the deputy principal to discuss parents day or a head office circular. Most of this conversation time was occupied by parents coming over to the school or else phoning in. The external phone call was a frequent source of interruption of other activities and usually took precedence over any other activity, usually conversations, meetings and desk work in the principal's office. In fact principals were always there to

receive external calls. Since, as already highlighted, there were no clerks/secretaries phone calls were answered by the deputy principal or principal himself/herself.

Principals spent a small amount of time, 43.34 hours (8.3%) undertaking classroom visits and actual teaching. Most of the teaching involved the principal going in mainly to support one or some of the underqualified staff members recruited as teachers. None of the principals or deputy principals in Malta are officially called to take on classroom duties. They can do so if they so wish when teachers are away (e.g. on a one-day seminar or on sick-leave). They also spent around the same time, just under 45 hours (8.5%), organising activities and preparing teaching materials for classroom use. They had to do this because of the existing lack of clerical help.

Percentages of observation period spent on each activity during the two weeks

Activities undertaken by Principals	Schools								
	1	2	3	4	5	6	7	8	Av
1. Desk Work (i.e. filling in forms, returns, etc.)	34.4	31.2	29.2	27.2	24.4	24.2	27.4	23.5	27.54
2. Discussion (i.e. encounters with staff and children)	2.2	2.25	2.35	2.42	6.05	3.2	3.2	2.5	3.12
3. Discussion (i.e. encounters with parents and phone calls)	4.2	4.26	4.19	4	4	4.05	6	4.5	4.3
4. Discussion.(i.e. encounters with caretakers/ chairwomen)	2.32	2	3	1.03	5.2	2	3.05	2.32	2.41
5. Assembly	1.02	1.04	1.03	1.05	1	1.04	1.02	1.04	1.03
6. Meeting (i.e. prearranged or regular meeting with staff, outside)	1.2	5	5	4			1.2	5.05	2.43
7. Visits (i.e. education officers [HMIs], medical doctor, boards...)	2		1	5	.3		1	4	1.41
Total Time:	48.14	46.15	44.18	45.1	41.35	34.39	43.27	44.06	43.29

Curriculum

8. Discussion with staff on curriculum matters (i.e. planning, exchanging ideas, discussing children's work)	1.3	0.2	2.2	0.3	0.4	0.45	0.45	0.5	0.57
9. Discussion with children on curricular matters (i.e. discussing work samples, projects, etc.)	0.45	0.3	0.42	0.35	0.25	0.52	0.54	0.31	0.39
10. Observation of classroom teaching									
11. Classroom visits	3.4	3.2	4	4	4.4	4	3.34	3.2	3.49
12. Teaching of children		6.3		2.3		4.0			1.38
13. Preparation of teaching materials (i.e. photocopying)			6.0	4.3					1.19
14. Organising activities	2.1		2.4	4.1	7.18	10	3.3	4.32	4.17
Total Time	8.05	10.4	15.4 2	16.1 5	13.0 3	19.3 7	7.43	9.13	12.3 2

Children's Behaviour

15. Discussion – Children's behaviour (i.e. encounters with children)	2.4	1.2	1.05	0.25	4	2	3.4	2	2.9
---	-----	-----	------	------	---	---	-----	---	-----

Other Matters

16. Maintenance – Supervision	2.3	3	2.55	2	2.2	6	3	3.2	3.8
17. Lunchbreak/ Overseeing children during break	5	4	2.2	2.45	3.28	3	4.27	5	3.45
18. Personal contacts/ phone calls			.4	.15	0.32		0.33		0.15
Total Time	10.1	8.2	7	5.25	10.2	11	11.4	10.2	9.17

Table 2: Distribution of each Principal's Time during the day through Observation

Meetings were classed as more formal gatherings and were either ad hoc or prearranged. Principals spent just under 22 hours (4.1%) at meetings. Most of these meetings took place during the mid-morning half-hour lunch break where most of the principals observed made it a point to meet his/her staff where they could discuss issues which cropped up during the day (e.g. a head office circular or phone call), or else to discuss some future event or activity. Most of the so-called 'formal' meetings in the school took place in the most informal of environments (e.g. the school yard).

The coding of the type of work activities was the most exacting and most subjective stage of post-categorisation. The basis of this variable was the observer's judgment, at the time the activity occurred., of the essential purpose of what was happening from the viewpoint of the principal. The purpose of work activities is summarized in Table 3.

Table 3

Office Work	Discussions with staff, children and caretakers	Discussions with parents	Assembly	Meetings
223.10hrs 42.7%	47.9hrs 9.0%	36hrs 6.9%	8.2hrs 1.6%	21.45hrs 4.1%
Curriculum Development, Planning	Organising activities	Preparing materials for teachers	Counselling	Teaching
7.4hrs 1.4%	34.20hrs 6.5%	10.30hrs 2.0%	17.10hrs 3.2%	13hrs 2.5%
Classroom visits	Project work with children	Overviewing ¹	Social ²	Other ³
30.34hrs 5.8%	5.14hrs 1.0%	25.5hrs 4.8%	32hrs 6.0%	13.30hrs 2.6%

Table 3: Purpose of Work Activities

Work Characteristics

Variety, Brevity and Fragmentation

...managers work at an unrelenting pace, that their activities are characterised by brevity, variety and discontinuity ... (and) they seem to jump from issue to issue, continually responding to the needs of the moment. (Mintzberg, 1975, pp. 50-51)

Through this opening statement Mintzberg captures some key characteristics of managerial responsibilities. The work of organisations is rarely rational and is often chaotic, disrupted and confusing and to a large extent the principals' activities were frequently of short duration (see Time Log A at the end of this paper). Such activities tended to arise spontaneously out of the milieu of the daily life of the school. A substantial amount of a principal's work appeared to involve what may be termed 'putting out fires', as principals responded to situations arising throughout the school day. The trend was for them to move from one encounter to another, both by their own choice and because of the pressure of events. In handling rapidly occurring events, each principal tended to function as an 'instant executive'. Decisions were made, information was communicated and leadership given, at times in a somewhat disjointed fashion. Even though some work had been pre-scheduled, due to interruptions, such tasks often took longer than anticipated to execute. Naturally, much depended upon where the principals were located at any given moment. Since, for most of the

¹ Overviewing - overviewing maintenance work.

² Social - lunch breaks, overseeing children during break.

³ Other - visits from outside the school.

time they were in their offices, there they were accessible to everyone and everything at most times.

Observations of these principals at work demonstrated a range of problems facing these administrators. Constant interruptions resulted in principals being involved only briefly in any activity. The quantity, quality and variety of tasks principals had to respond to allowed little time for serious professional work (i.e. high value tasks) with teachers and children (cf. Time Log A).

The principals had an assortment of behavioural options - to inform others or to be informed, to attend and participate, to plan, to teach, to counsel, to socialise, and so on. The demands were constant and heterogeneous, calling for what Willis (*ibid.*) describes as chameleon-like performances throughout the day. Moreover, the variety continued with the people with whom the principals came in contact. Apart from differences in personal relationships with the principals, these people interacted from a range of organisational standpoints - senior staff to classroom teachers to pupils - and from environmental positions - parents, Education Division officials, or manual workers involved in maintenance work.

The peripatetic nature of the job was shown by the fact that 24.6 percent of the activities marked a change of place for the principals' work. It was apparent that, despite prolonged sessions in the office, the principals frequently shifted among various places in their search to deal with preplanned activities, to deal with situations as they arose, or because of their impulsion to get things done. Although the office is the focal point of the principals' work, they realised that for effective performance and communication to take place, they needed to move frequently around the school. This was partly to initiate the quest for information and not always to be the recipient of information, at other people's discretion. This, as Lyons (1976) has suggested, helps principals create and maintain a network of understanding, information and relationships.

Diversity of work experiences lay in the purpose of the many activities enacted by the principal. Time Log B, for example, shows how activities can vary from a chat with pupils to organising school activities with deputy principals. Activities were such that, at one time or another, principals had to be jack-of-all-trades, ready and flexible enough to confront any situation of whatever nature. These findings resonate closely with Hall et al. (1986) findings, Handy's (1984) and Jones' (1988), amongst others, in the UK.

The actual content of activities met each day provided a varying and often enlivening set of experiences. A person entering the office might mean simply a request to make a telephone call, a caretaker's announcement that the workers had arrived, a parent's complaint, a pupil asking for the tape recorder, the return of a circular, a pupil confiding about a personal problem, and so on. What might happen next was a continuous open question. In fact every day seemed to offer something new. The principals' activities could also alternate between school affairs and external business. The overall impression given was that the principal was beginning, in the middle of, and ending numerous issues all at the one time, some dormant but any of them likely to reemerge in their demand for attention.

Overall it seems safe to conclude that the principals accepted these short bursts of work activity (see Table 4). On no occasion was there any overt sign from the principals or others in the 'disturbed' situations that such shortened attention to an issue was anything but an everyday phenomenon for the principal.

Activities lasting up to and including	1 minute	5 minutes	10 minutes	15 minutes	20 minutes	Over 20 minutes
No. of acts	587	1402	1316	692	24	228
Percentage	13.6	33.1	31.0	16.3	0.6	5.4

Table 4: Duration of Work Activities

In addition, the principals were often uncertain of the duration of an activity and of its outcome. For example, whilst a conversation might expire in a minute or so the visitor might stay for a while and the conversation might rove over a number of issues and perhaps diverge quite markedly from its original point. Such indeterminate occurrences seemed to combine to rob the principal of some degree of control over his/her work time. Moreover, the principals usually seemed reluctant to terminate these exchanges, even though they had been probably interrupted in their work. Perhaps this revealed a concern by the principals to maintain a favourable level of interpersonal relationships and consequent information flows.

A significant determinant of the varied and curtailed nature of the principals' work was the occurrence of interruptions that contributed to the sense of discontinuity in the principals' performance. Conversational periods and sessions of desk work were the main victims of interruption. In their office work, the principals may have wished to deal with their work seriatim but they had to cope with the constraints and limitations on their own control over their time and work, the uneven pace of its appearance and with the juxtaposition of scheduled and unscheduled events.

The brevity of the principals' work, that contributed to the superficiality of approach noted in other studies, was related to their control over their work. Table 5 shows the distribution of the principals' time according to who initiated activities (i.e. the principal himself/herself, another person, or the clock) and whether the activities were scheduled. A total 337.22 hours (64.2%) of the principals' work time was self-initiated, most of which followed a scheduled programme, 34.3 percent, but with a significant percentage of unscheduled events, 29.9 percent. Another 106.9 hours (20.2%) of the principals' work time was initiated for them by other people. This was in addition to the 81.58 hours (15.6%) that were clock-initiated, such as scheduled class visits, meetings and assemblies.

Scheduled Time			Unscheduled Time		
Limited by:	The Principal	Other People	The Clock	The Principal	Other People
	34.3%	4.1%	15.6%	29.9%	16.1%
100% = 525hrs 30m					

Table 5: Scheduled and Unscheduled Work Time according to the Initiation of Activities

Thus the principal might well commence a work day with a number of tasks for his or her attention, but invariably the day will have turned out to be a mixture of such events together with a substantial proportion of unplanned and often unexpected happenings initiated both by the principal himself/ herself, spontaneously, and by others with whom he/she interacted.

This fact was also noted by Cassar (1999), Clerkin (1985), Copeman (1963), Davies (1987), O'Dempsey (1976), Quintano (1999), Stewart (1967) and Willis (1980). In particular Stewart pointed to the resultant "grasshopper" approach to work. The experience of the

Maltese principals confirms the view expressed by Haigh that the management task facing the principal is similar to

...the task of the plate juggler who at the climax of his act, places plates upon long flexible canes and spins them ... To give one micro-second of extra attention to any single plate is to invite a chain reaction of disaster. (1981, p.101)

Invisibility

The eight principals seemed to agree that it was quite possible that most of the staff in the respective schools did not really know (more so appreciate) what the principals did on the job. This feeling was also expressed by other principals interviewed casually during formal and informal occasions. Similar findings have also been reported in other studies (e.g. Edwards, op.cit.; Willis, op.cit.). There was an aggregate of activities and time spent that constituted the 'invisible' work of the school principal. The very nature of the principal's job meant that much of the work effort was unseen by the staff for a weekly average of around 17 hours for each principal. This invisible work comprised work that was done by the principal alone in his/her office, during and after hours. The 'invisible' work of the school principal is summarised in Table 6.

Since the principals in this study worked an average of 32.8 hours per week which included 17 hours of 'invisible' work this means that for around 51 percent of their working time school staff practically did not know what the principals were doing. This comes quite close to Willis (1980) who reported principals as doing 59 percent of invisible work. It is important to find out the type of repercussions, if any, this is having on principal-staff relationships. It is also worth noting here that such a high level of 'invisibility' may also be due to the fact that Maltese principals do not take on any active teaching duties, with contact with teachers and pupils often being informal and of an ad hoc nature.

Work done 'alone'	After-hours work	Total
252hrs 20m	17hrs 3m	269hrs 23m
269hrs 20m = 51.3% of complete workload (i.e. school hours and after hours)		

Table 6: The Principals 'Invisible' work

Recent studies in the UK on the effects of Local Management of Schools (LMS) on school life also indicates that principals are having to spend more time away from the classrooms and even from the schools themselves. Their role is changing, for the time being, from an inward orientation to an outward orientation. This means that the existing relations with teachers is changing. Therefore, the repercussions have to be studied in light of this 'new' and 'evolving' role. Within any context the invisible nature of the principal's work needs to be carefully studied.

Discussion

A portrait of how a small but diverse sample of primary school principals spent their day-to-day practice over a two-week period has been presented. The findings cannot claim to represent an overall pattern of organisational activity across a school year nor fully allow for individual problems and interests. It is nevertheless clear from the analysis of the data that during the sixteen-week period all eight case study principals spent much of their time working at a high intensity of tasks characterised by discontinuity and in some instances by apparently non-essential commitments (i.e. low value tasks) as shown in Time Logs A and B

at the end of this paper. As far as its overall results are concerned, the present study confirms the picture of administrative work found by Mintzberg and by other investigators using the structured observation methodology. Principals tended to be more reactive than proactive in the way they went about their business. Findings from the present study, although not to be regarded as conclusive, show that principals do not manage their time rather the unfolding of events do.

The pattern of work of all eight principals seems to imply that this can sometimes lead to situations where the majority of a principal's energy is devoted to keeping the school ticking over in the short run with only limited opportunity to consider important long term issues. Events ordinarily controlled the principals rather than the other way round. In other words, the principals had not worked out means for deliberately allocating their attention. They seemed to spend little time thinking about the activities in which they were engaged or attempting to anticipate and give meaning to future ones. This appears to be true of administrators generally. Whilst the Mintzberg-type studies stress the fast paced, unrelenting nature of administrative work, others have underscored the kaleidoscopic, garbage can character of decision making (March & Olsen, 1976). In the face of the tide of every day events that more or less seems to engulf the school administrator, the safeguarding of deliberate and thoughtful administrator action and decision making becomes problematic (Clerkin, 1985; Willower, 1982). This finding helps to reinforce the non-reflective role of principals. They are mainly called to react to daily events which, although important and essential to tackle in their own right, raise doubts as to how far principals are involved in curricular issues and the pedagogical needs of teachers and pupils.

The literature review supports this argument, that one of the main features behind the principalship is the relentless pace of school life. There is practically an endless variety of activities with precious little respite. This observation raises particular questions about principal work patterns and the need for each and every principal to undertake his or her own analysis of their day-to-day practices. That is, the main question that principals need to address is how far are they pro-active and how far are they re-active to the demands of the job? From there one can move on to identify the reasons behind the responses they give. This is important for at least three main reasons. The first and maybe most obvious is to develop an awareness of time management (Wilkinson, in Bennett et al., eds, 1992). Given the pressures of work principals need to appreciate and analyse existing use of time. Such an analysis will help each principal identify the areas they are currently giving importance to and hopefully identify real and/or underlying reasons behind this. Unless principals reflect on current practice then it will be quite difficult to improve existing roles. Time management is slowly becoming a crucial aspect of school life which principals just cannot ignore. Principals need to be aware of their own mode of behaviour and know the reasons behind such behaviour. Only then can one develop a different or even better work pattern. Secondly, one can identify better the effects existing work patterns are having on them. Thirdly, another question one might address is whether ongoing training in educational administration and management will allow them as Clerkin (1985) argues, to improve their work patterns.

Much of what this small study has found is in line with Southworth's (1995) view that primary school principals undertake a variety of roles. Prominent among the characteristics of the principals' work described have been Mintzberg's (op. cit.) gestalt of variety, brevity and fragmentation in work activity (Handy, 1984; Hall et al., 1986). The school principal does not enjoy the luxury of undisturbed time to deal with and complete the tasks that face him/her. It is a conclusion of this study that the principal's work is marked by uncertainty. Despite any effort to plan the day ahead and the presence of scheduled events, the principal faces the uncertainty that i) such scheduled events may have to be postponed or cancelled because of

the appearance of new factors demanding attention, and ii) there is usually little, if any, indication of what may happen next as the day proceeds. Lyons (1974) rightly describes principals as rarely able to plan their day in other than nominal terms, inevitably leaving a large part of it free in anticipation of the many minor crises that will occur. Thus the principal's day will generally be hectic in pace, varied in its composition, discontinuous in any pursuit of tasks, with the unexpected always one of the few certainties of the job. For survival, the principal must cope with such an array of ambiguity, frustration and disruption.

Executives in various types of organisations have been shown to have a marked preference for 'live' information and to live in a 'verbal world' (e.g. Cohen & March, 1974; O'Dempsey, 1976; Lyons, 1976; Davies, 1987). The present study confirmed this characteristic and, further, showed that much of this personal contact was with one other person. The principal would seem to be the centre of the information network of the primary school and as such is in a unique position to have knowledge of what goes on in the organisation. It would also appear from the large number of quests and the number of times principals kept informed that primary school staff perceive this function of the principal's role as being legitimate. This aspect was emphasised by the large number of decisions, the principal had to make during the observation period, most decisions, even those of a relatively minor nature being referred directly to the principal. Their people-oriented styles mean that the principals were able to keep in touch with everything that went on in the school. These findings identify the principal as a person who likes and wants to be involved in all matters whatever they may be. At the same time the observations highlight that principals spent little to no time on curriculum matters. There is no sign, for example of the Oldroyd and Hall (1991) INSET management cycle which is essential to improve teacher performance and the quality of learning in the classroom.

In addition to the need for being an articulate spokesperson for the organisation the principal is faced with the problem of superficiality as a work condition. Peterson (1978) has referred to "decision-press", resulting from the immediacy and variability of tasks facing the principal, as an important characteristic of the principal's work. The job may call for abundant social intercourse but much of this will be inhibited. The pressure of events and commitments, the range and variety of activities, the frequency of interruptions and the simple matter of the unexpected being ever-present all contribute to the short-lived, lack of in-depth experience in much of the principal's work.

The work patterns evolved by the principal and observed in this study is very indicative at a time when decentralisation is high on the agenda of the present Maltese government. This implies that principals will be called to take on a more managerial role than the existing administrative one. This observational study highlights together with other local studies, the Maltese primary school principal as not falling into the instructional leader or the leading professional model. Such an analysis must go beyond Willis' suggestion that principals ought to be taught how "to cope with the job" (1980, p.50) and move closer to Clerkin's call for principals to "profitably investigate" (1985, p.294) their role. Such an investigation will allow principals to investigate which administrative duties might be undertaken or supervised by others. Clerkin is of the opinion that principals need to reflect on their practice which currently sees the majority of a principal's energy devoted to " 'keeping the school ticking over' in the short run" (ibid., p.298). This puts great limits to the type of 'effective leader' the principal can be.

Throughout the total sixteen weeks of observation, it was a lingering impression with the present researcher that the principal's job was a thankless one. Principals often commended the actions of others during personal conversations, meetings and assemblies,

incidental encounters, and in passing during tours. However, never was this noticed to be reciprocal. It was as though the principal should express appreciation of the work of others in the organisation but was not entitled to receive similar approval from others of any part of his/her work performance. It was evidently taken for granted that the principal would and should perform well and needed no approbation.

Much of human learning depends on the reception of valid and timely feedback on one's behaviour. The present study indicated that the principal is denied feedback about his/her performance and must proceed with the job unchecked until, perhaps unknowingly, offence is caused, a norm violated, a particular policy enforced, communication forgotten or a lapse in others' expectations of one's performance occurs.

The present researcher hesitated to try to identify stress in the eight principals observed. However, apart from the hectic disjointed and constant pressure of work on these people, it was noted that at times they appeared fatigued, that the battery of demands upon them persisted and that, in addition, they had to deal with what Clerkin defined as "non-essential commitments" (1985, p.292) (e.g. running a stencil, locating keys, examining broken furniture).

A number of characteristics of the eight principals' work have been noted. Many of these represented pressures upon the principals - the brevity, variety and discontinuity of their work generally, the proportion of unscheduled activities, the work content that was essentially controlled through initiation by other people or by the clock, the frequent variation in the location of work and the frequency of interruption bringing an unexpected event.

Despite the pace of the work and the dynamic characteristics already noted, each work activity is a one-off event. The principal's work is a "custom technology" for virtually each activity is unique and makes a new demand on the principal's personal resources. Each encounter had its own special character - its duration, its location, its time of day, its relationship to the other experiences that the principal had had that day or on other days with the same person, the matter of initiation and the scheduling of the activity, its purpose and, finally, the particular chemistry of the interpersonal interaction. The principal's behaviour would be a function of the messages flowing in the interaction between himself/herself and the other participant(s).

In Thompson's (1967) typology, the intensive nature of this work means that not only is standardisation of performance inappropriate but the principal faces a unique experience in most of his/her work activities. Each one depends upon feedback from the other participant in that activity. The nature of such feedback is uncertain. For example, what does the caller at the office want and what will be his/her reaction to the principal's behaviour as the encounter proceeds? In the present study, a composite 48.7 percent of the principals' work involved close, conversational interactions with other people, let alone the time in contact by telephone, at meetings and on tours.

It would seem that the results of this study correspond to much of what is postulated in the literature as being the role of the primary school principal (e.g. Waters, 1979; Whittaker, 1983; Davies, 1984). They also point to similarities between the role of the primary school principals who were observed in this study and the role and the work characteristics analysed in studies within both other educational institutions and industrial contexts. For instance, the work patterns displayed in the execution of a series of brief, varied, fragmented activities often undertaken at an unrelenting pace with a preference for involvement in interpersonal action are evident in the role aspects of secondary school principals (Jones, 1988; Lyons, 1976), high school principals in both Australia and America (Willis, 1980; O'Dempsey, 1976; Martin & Willower, 1981) and shows similarity to the functions of chief executives (Jenkins.

1985; Mintzberg, 1973) and to the role of other middle managers (Burns, 1957; Collier et al. (2002), Lawler, Porter & Tennenbaum, 1968; Stewart, 1967).

There are however some marked differences between Maltese principals and principals in other countries. Maltese principals spend a considerable amount of time (42.7%) working in their office doing administrative/clerical work. One specific reason behind this is that administrators at school level lack clerical assistance. However, another observation is that principals who have deputy principals at their school end up sharing, and in most cases doing, the clerical work. One would have expected that if principals delegated such responsibilities to their deputies, it would have allowed them more opportunities to attend to other areas, such as curriculum development and policy, staff development and teaching. During the period of observation none of this was observed.

As a result Maltese principals cannot be described as the leading professionals of the school, the change agent, as was highlighted in quite a number of studies abroad (e.g. Davies, 1984; Green, ed., 1994; Harvey, 1986; Hughes, 1975; Stalhammar, 1994). Maltese principals hardly spent time, alone or with teachers, negotiating or discussing items regarding policy and the curriculum of the school. Few, if any, meetings were of a pedagogical nature. In fact Maltese principals only spent around 8.3% of their time visiting classrooms and actually teaching - as against, for example the principals studied by Davies (1987) who spent around 50% of their time in classrooms. Clerkin (1985), through his interviews and time diaries, also highlighted the principal's involvement in curriculum development. However, Clerkin expressed his concern that "the diaries [did] not give a full picture of the nature of the head's involvement...but the evidence suggests that much activity in school centred on such things as preparing policy documents or discussing the curriculum with "individual teachers" (1985, p.297). However, he goes on to add that

... initial interviews and subsequent discussions reveal that there was little planned discussion of the curriculum in groups and practically no clearly defined, on-going INSET activity in any subject area. Moreover, conversations with the heads afterwards indicated that it was this type of work that suffered most at times of stress or when the school's resources were under pressure from other quarters. (ibid., p. 297)

These observations are most indicative since the study was conducted before the introduction of LMS, and helped to highlight some of the problems UK principals are facing today (e.g. Hellawell, 1991).

Clerkin also made a somewhat similar observation to that found in the local study. He had found that whilst "it was not the heads who planned or directed office management procedures" (1985, p.295) they "became over-involved at times with relatively minor tasks rather than delegating these to other appropriate persons" (ibid., p.295). Thus, in spite of the generous help and secretarial assistance provided still the principals Clerkin studied wanted to be in the thick of things. Due to the way they conceptualise their job principals want to be ultimately involved in the administrative aspects of the job.

Another area of difference is that of 'after-hours work'. The Maltese principals did not report any after-hours work during the period for observation, contrary to the literature which sees foreign principals (e.g. Clerkin, 1985; Davies, 1987; Willis, 1980) doing work after school hours. In fact Willis reports that the principals he had observed did a substantial amount of work at home or in other venues. This in fact made up 46.9 of total contact time.

After-hours work is one aspect which has been completely ignored by this study and one which also merits serious attention. It would be desirable to employ, in conjunction with the observational study approach, a diary record. Principals could be encouraged to keep a simple time diary record of work related to activities carried on after school hours. Although

such an approach is more subjective and less reliable than the observer's record of their daily work, as evidenced in the Clerkin study, it can help us fill one important gap in this field of study.

Another important difference emanating from the previous one is that although most Maltese principals are chosen because they have a good track record in the classroom hardly any of this expertise is then utilised once they become administrators. So, unlike their UK counterparts where teaching still plays an important role, whether directly through classroom teaching or else indirectly through instructional leadership (Davies, 1987; Southworth, 1987; Hellawell, 1991), the Maltese principal hardly uses the expertise gained in the classroom.

Another aspect related to management training is that since the effective leader (e.g. Busher & Barker, 2003; Coulson, 1986; Day, Whitaker & Johnson, 1990; Sergiovanni, 1984) is most likely to be a person who successfully manages to combine long-term considerations with more immediate tasks there is good reason to look for ways to encourage the principal to involve other staff more fully in school matters. This becomes even more possible through a greater emphasis on a collegial approach to school development (Bezzina, 1999; Southworth, 1990). Such an approach might also help to overcome Willis' conclusion that "for both personal survival and effectiveness as head of an institution, the principal must cope with such an array of ambiguity, frustration and disruption. That is both the nature and the price of the job." (Willis, 1980, p.4).

While this study goes some way towards the provision of some illumination of the role of the primary school principal, it has, of course, inherent limitations. Such an observational study is essentially the quantification of work activities. It tells us little or nothing about culture, symbols, context and meaning. It tends to ignore the crucial one-time event that might be highly significant in favour of repeated trivial ones. Further research might fruitfully be undertaken utilising a larger sample with observations taking place on a longitudinal-periodic basis.

Conclusion

The findings of this study can be articulated in the following points:

- There is a range of media through which school principals may express their work and different types of activities made up their work. However, such work is susceptible to interruption, superficiality of treatment, and shifts of location. All of this contributed to the general discontinuity of the work.
- The principal's job is mainly of an administrative nature with a predominance to solo work in the office.
- The principal's work is characterised by variety, brevity and fragmentation.
- Principals tend to function as instant executives, dealing with things as they arose. As a result their day tended to be dictated by others and events rather than by planned activities.
- Most of the principal's work is invisible because it is done alone in the office. It tends to be thankless and lacking in personal feedback.
- As chief executives school principals' work has two main interwoven orientations - internal and external.

- The core element of the principal's work is administrative, although this is followed by communication. Communication is both interpersonal and informational, for it depends on human relationships and the flow of information.
- Principals are not instructional leaders with little to no involvement in professional issues at the classroom level (e.g. curriculum development, classroom management) and those at the institutional level (e.g. curriculum design, staff development, strategic planning).

This study endeavoured to record some aspects of the school lives of a small group of principals in state schools in Malta. The intent was to provide 'a slice of what principals actually do' and to provide data which identifies the type of activities which they are involved in and how they spend their time. As a result of this study, and particularly the methodology adopted, certain important themes which characterise the principalship have emerged. Particular attention is drawn to the relentless pace of school life which conditions how far principals can be reflective individuals. The pressure of events, the range and variety of activities, ranging from trivial to serious commitments, the frequency of interruptions, the open-door policy maintained throughout the school day, and the simple matter of the unexpected being ever present, all contribute to the short-lived, lack of in-depth experience in much of the principal's work. It is also crucial to recognise the force that the setting exerted on the principal's behaviour. The principals seemed to be moved about through most of the day by little problems brought to him/her or created for him/her by others rather than by any grand design of his/her own of what he/she wished to accomplish. Furthermore principals seemed to 'love' being at the centre of things and school events. This adds to Stewart's (1967) claim that principals end up being grasshoppers jumping from one issue to another as against the beaver-like attitude which is essential if principals really wish to tackle more important issues such as curriculum development. Willis (1980) further argues that principals have to accept that it is impossible for them to plan and programme their time due to the occurrence of the unexpected and an acceptance of the inevitability of uncertainties as part and parcel of the principal's work. The present writer is of the opinion that if principals really want to take on a more leading role at school they have to challenge this conceptualisation. Things can only improve once principals are in a position not only to have a clear perception of their role, but also to challenge and improve upon it.

The focus on the individual gained in the study leads the writer to believe that individuals who are able to bring to bear on their work a clear perception of their own relevant experiences, strengths and weaknesses, may find themselves to be more successful in their incumbency of the principal's role.

In spite of its many limitations, the observational study has provided an interesting record of how a sample of primary school principals spent their time. It is a record of time actually spent that is independent of principals' perception of how their time was allocated, which eliminates at least one kind of error. Obviously, that record might have been altered somewhat with another sample or if compiled at another time of the school year. And one must also look into the possibility of conducting such a study in the church and private schools for comparative purposes, since this study focused on state school principals. In the long run, the results of a number of observational studies can provide a portrait of the work of educational administrators. However, these studies must be placed in context with other research using other methods if genuine theoretical gains are to be made.

Notes:

The school day in Maltese state schools are of six (6) hours duration, starting at 8.30a.m. and finishing at 2.30p.m.. This includes two short breaks of 15/20 minutes and 30 minutes respectively.

Time Log A : Summary of a Day's work done by Principals

Time	Location	Activity involving principals	Duration
8.15-8.20am	Office	Exchanged greetings with staff	5 minutes
8.20-8.30	Office	Answered phone call/prepared for assembly	10 minutes
8.30-8.38	Corridors	Assembly: prayers recited, songs sung	8 minutes
8.38-8.43	Corridors	Watched children walk into their classrooms	5 minutes
8.43-8.45	Office	Talked to caretaker about parent's day	2 minutes
8.45-8.47	Desk	Answered phone call; sick pupil	2 minutes
8.47-8.52	Desk	Parents came in to talk to teacher	5 minutes
8.52-8.56	Desk	Parents came in to register child for kindergarten	4 minutes
8.56-8.57	Desk	Sent for caretaker; checked whether gate had been closed	1 minute
8.57-9.00	Desk	Answered phone call	3 minutes
9.00-9.03	Desk	Phoned neighbouring principal	3 minutes
9.03-9.21	Desk	Talked to student-teacher re the school's filing system	18 minutes
9.21-10.00	Desk	Filled in forms on unserviceable/used furniture	39 minutes
10.00	Desk	Rang bell for first lunch break	
10.00-10.03	Desk	Answered phone call; sick pupil	3 minutes
10.03-10.30	Playground	In playground with other teachers	27 minutes
10.30-11.15	Office	Clerical work; explained items to student-teacher	45 minutes
11.15-11.18	Office	Parents came in to register child for kindergarten	3 minutes
11.18-11.30	Office	Work with student teacher resumed	12 minutes
11.30-11.35	Desk	Pupil came in with individual work;	5 minutes

		rewarded	
11.35-11.41	Desk	Postman came in with mail; Principal went through it	6 minutes
11.41-11.46	Desk	Talked to kindergarten assistant	5 minutes
11.46-11.48	Desk	Answered phone call	2 minutes
11.48-11.54	Desk	Phoned up the Education Division	6 minutes
11.54-12.00pm	Desk	Principal and student-teacher discussed classroom visits	6 minutes
12.00-12.30	Playground	Mid-day lunch break	30 minutes
12.30-12.40	Office	Talked to teachers about student- teachers' visits	10 minutes
12.40-13.02	Office	Short discussion with spiritual director	22 minutes
13.02-13.08	Office	Teacher came in for some books	6 minutes
13.08-13.10	Office	Child in pain; phoned up mother	2 minutes
13.10-13.15	Office	Sent for caretaker; letters to be posted	5 minutes
13.15-13.55	Classroom	Watched student-teacher conduct a lesson	35 minutes
13.55-14.03	Office	Talked to other student-teacher re some forms	8 minutes
14.03-14.16	Office	Talked to driver about some transport problems	13 minutes
14.16-14.30	Desk	Talked to parents about child's misbehaviour	14 minutes
14.30-14.40	Corridors	Saw children off home	10 minutes
14.45	Office	Cleared desk (Homeward bound)	5 minutes

Time Log B : Summary of a Day's work done by Principals

Time	Location	Activity involving principals	Duration
8.16-8.24am	Office	Talked with maintenance workers re pending work	8 minutes
8.24-8.30	Office	Exchanged greeting with incoming teachers/ preparation for assembly	6 minutes
8.30-8.38	Playground	Assembly: Prayers recited, songs	8 minutes

		sung, news of the day	
8.38-8.42	Outside office	Discussed relief for absent teacher with deputy principal	4 minutes
8.42-8.43	Desk	Reviewed diary: checking items requiring immediate attention	1 minute
8.43-8.44	Desk	Answered phone call; sick pupil	1 minute
8.44-8.45	Desk	Filling in pupil absentee form	1 minute
8.45-8.55	Desk	Parents came in to discuss matters related to exam results	10 minutes
8.55-8.56	Desk	Sent absentee form to classroom concerned	1 minute
8.56-8.57	Office	Answered phone call, another sick pupil, took note	1 minute
8.57-9.10	Classrooms	Classroom visits re Lenten talks	13 minutes
9.10		Interrupted by caretaker-the maintenance worker had arrived	
9.10-9.25	Office	Talked to architect re school maintenance work	15 minutes
9.25-9.50	Classrooms	Resumed classroom visits	25 minutes
9.50-9.51	Outside office	Stopped pupils running in the corridors	1 minute
9.51-9.52	Desk	Phoned U.B.S. re transport for following week	1 minute
9.52-9.53	Office	Talked to visiting parents; wanted to see teacher	1 minute
9.53-10.00	Office	Pupil came in asking for metric ruler; filled in absentee form and sent it to classroom concerned	7 minutes
10.00	Office	Rang bell for first lunch break	
10.00-10.08	Outside office	Talked to a couple of teachers and some pupils	8 minutes
10.08-10.10	Office	Endeavoured to phone the department's Media Centre	2 minutes
10.10-10.15	Outside office	Talked to parents	5 minutes
10.15-10.16	Office	Asked deputy to phone Media Centre	1 minute
10.16-10.20	Desk	Had coffee and lunch	4 minutes
10.20-10.24	Desk	Got through to Media Centre – talked to Mr X, needed some tapes for school event.	4 minutes
10.24-10.44	Office	Prepared programme; consulted with	20 minutes

		deputy principal; talked to secretary about layout	
10.44-10.50	Office	Sent for pupil who had misbehaved in class	6 minutes
10.50-10.52	Office	Pupil came in asking for dental card	2 minutes
10.52-11.30	Storeroom	Principal held a rehearsal session with group of underachievers for school play	38 minutes
11.30-11.33	Desk	Answered phone call	3 minutes
11.33-11.40	Desk	Went through the mail	7 minutes
11.40-12.00pm	Desk	Reviewed some pupil work for publication in the school magazine	20 minutes
12.00-12.30	Office	Had mid-day break lunch	30 minutes
12.30-12.42	Office	Talked to student-teacher	12 minutes
12.42-12.50	Office	Discussed forthcoming Lenten talks with deputy principal	8 minutes
12.50-13.15	Office/corridor	Saw parent	25 minutes
13.15-13.21	Desk	Talked on phone with neighbouring principal re maintenance work	6 minutes
13.21-13.28	Office	Secretary handed in typed programme, together with other correspondence; some amendments made	7 minutes
13.28-13.30	Office	Looked for circular	2 minutes
13.30-13.34	Desk	Talked to deputy principal re form filling	4 minutes
13.34-13.38	Office	Talked to caretaker re maintenance work done	4 minutes
13.38-13.42	Desk	Answered phone call	4 minutes
13.42-13.43	Desk	Noted on diary name of lecturer coming to school the following day	1 minute
13.43-13.45	Office	Talked to teacher re Science Handouts	2 minutes
13.45-13.56	Corridor	Went to see how the maintenance workers were getting along	11 minutes
13.56-14.01	Desk	Back in office; answered phone call	5 minutes
14.01-14.09	Desk	Made phone call to parish chaplain re Lenten talks; visits finalised	8 minutes
14.09-14.10	Desk	Noted on diary	1 minute

14.10-14.12	Office	Told deputy principal that hours for Lenten talks had been finalized	2 minutes
14.12-14.13	Office	Pupil came in asking for a stapling machine	1 minute
14.13-14.15	Office	Checked that circular had been seen by all teachers	2 minutes
14.15-14.30	Office	Talked to visiting Education Officer	15 minutes
14.30-14.38	Corridor	Saw children off home	8 minutes
14.40		Homeward bound	

References

- Abdilla, M.R., & Spiteri, A. (1999). *The Attitudes and Perceptions of Maltese State School Administrators on Autonomy*. Non-published Diploma in Education (Administration and Management) dissertation, University of Malta, Malta.
- Angus, M. (1995). Devolution of School Governance in an Australian State School System: Third Time Lucky? In D. Carter & M. O'Neill (Eds.), *Case Studies in Educational Change: An International Perspective* (pp.6-27). London: Falmer Press.
- Bezzina, C. (1995). *The Maltese Primary School Principalship: Perceptions, Roles and Responsibilities*. Non-published doctoral thesis, Brunel University, School of Education, UK.
- Bezzina, C. (1999). Authentic educational leadership for 21st century Malta: breaking the bonds of dependency. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 4 (1), 51-66.
- Bezzina, C. (2002). *School Leadership*. MSEAM monograph. Malta: Salesian Press.
- Bullock, A. & Thomas, H. (1994). *The Impact of Local Management of Schools*, The LMS 'Impact' Project for the National Association of Head Teachers, Final Report, Birmingham.
- Burns, T. (1957). Management in Action, *Operational Research Quarterly*, 8 (2), 45-60.
- Busher, H. & Barker, B. (2003). The Crux of Leadership: Shaping School Culture by Contesting the Policy Contexts and practices of Teaching and Learning. *Educational Management for Administration*, 31 (1), 51-65.
- Clerkin, C. (1985). What do primary school heads actually do all day?, *School Organisation*, 5 (4), 287-300.
- Cohen, M.D. & March, J.G. (1974). *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New York: Mc Graw-Hill.
- Collier, J. Dinham, S., Breman, K., Deece, A. & Mulford, D. (2002). Perceptions and Reality of the Work of the Secondary Head of Department. *International Studies in Educational Administration*, 30 (2), 17-26.
- Combs, A.W., Miser, A.B. & Whitaker, K.S. (1999). *On becoming a School leader: A Person-centered challenge*. Alexandria, VA:ASCD.
- Copeman, G. (1963). How British Executives Spend Their Day. In Copeman, Luijk & Hanika, *How the Executive Spends His Time*, London: Business Publications.
- Coulson, A.A. (1986). *The Managerial Work of Primary School Headteachers*, Sheffield Papers in Educational Management, No.48, Sheffield City Polytechnic.
- Davies, L. (1984). *The Role of the Primary School Head*, Non-published M.Ed.dissertation, University of Birmingham.
- Davies, L. (1987). The Role of the Primary School Head, *Educational Management and Administration*, 15 (1), 43-47.
- Day, C., Whitaker, P., Johnson, D. (1990). (2nd ed) *Managing Primary School in the 1990s*. London: Paul Chapman.

- Edwards, W.L. (1979). The Role of Principal in Five New Zealand Primary Schools: an ethnographic perspective, *The Journal of Educational Administration*, 17 (2), 248-254.
- Evett, J. (1993). The New Headteacher: the changing work culture of secondary headship, *School Organisation*, 14 (1), 37-47.
- Green, H., [ed] (1994). *The School Management Handbook 1994*. London: Kogan Page.
- Haigh, G. (1981). Headship: A case for going for the juggler, *School Organisation*, 1 (2), 101-106.
- Hall, V., Mackay, H. & Morgan, C. (1986). *Headteachers at Work*. Milton Keynes: Open University Press.
- Handy, C.B. (1984). *Taken for Granted? Understanding Schools as Organisations*. London: Longman.
- Hargreaves, D.H. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Harvey, C.W. (1986). How Primary Heads Spend Their Time, *Educational Management and Administration*, 14 (1), 60-68.
- Hellawell, D. (1991). The Changing Role of the Head in the Primary School in England, *School Organisation*, 11 (3), 321-337.
- Hughes, M.G. (1975). The Innovating School Head: Autocritic Initiator or Catalyst of Co-operation, *Educational Management*, 4 (1), 26-42.
- Jenkins, H.O. (1985). Job Perceptions of Senior Managers in Schools and Manufacturing Industry, *Educational Management and Administration*, 13, 1-11.
- Johnson, N.A. & Holdaway, E.A. (1990). School Effectiveness and Principals' Effectiveness and Job Satisfaction: A Comparison of Three School Levels. *The Alberta Journal of Educational Research*, XXXVI (3), September, 265-295.
- Jones, A. (1988). *Leadership for Tomorrow's Schools*. Oxford: Basil Blackwell.
- Kelly, A.V. (1974). *Teaching Mixed Ability Classes*. London: Harper & Row.
- Kmetz, J.T. & Willower, D.J. (1982). Elementary school principals' work behaviour, *Educational Administration Quarterly*, 18 (4), 62-78.
- Lacey, C. (1970). *Higher Grammar*. Manchester: Manchester University Press.
- Lawler, E.E., Porter, L.W. & Tennebaum, A. (1968). Manager's Attitudes Towards Interactions Episodes, *Journal of Applied Psychology*, 52, 432-439.
- Lyons, G. (1974). *The Administrative Tasks of Head and Senior Teachers in large Secondary Schools*. Bristol, University of Bristol.
- Lyons, G. (1976). *Heads' Task: A Handbook of Secondary School Administration*. Windsor: NFER.
- March, J.G. & Olsen, J.P. (1976). *Ambiguity and Choice in Organisations*. Bergen-Oslo-Tromsø: Norway.
- Martin, W.J. & Willower, D.J. (1981). The managerial behaviour of high school principals, *Educational Administration Quarterly*, 17 (1), 69-90.
- Micallef, J. (2002). *School Effectiveness in Malta*. Non-published masters thesis, University of Malta, Faculty of Education.
- Ministry of Education (2001). *Strategic Plan*. Malta: Ministry of Education.
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*, New York, Harper & Row.
- Mintzberg, H. (1975). The Manager's Job: Folklore or Fact, *Harvard Business Review*, July-August, 49-61.
- O'Deppsey, K. (1976). *Time Analysis of Activities, Work Patterns and Roles of High School Principals*. Non-published masters thesis, University of Queensland.
- Oldroyd, D. & Hall, V. (1991). *Managing Staff Development*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Peterson, K.D. (1978). *The Principal's Task, Administrator's Notebook*. University of Chicago.
- Quintano, A. (1999). Professional Leadership by Secondary School Headteachers in Malta. Non-published Diploma in Education (Administration and Management) dissertation, University of Malta, Malta.
- Ribbins, P. (1997). *Leaders and Leadership in the School, College and University*. London: Cassell.

- Ribbins, P. and Marland, M. (1994). *Headship Matters*. London: Longman.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and Excellence in Schooling, *Educational Leadership*, 47, 4-13.
- Southworth, G.W. (1987). Primary school headteachers and collegiality. In G.W. Southworth, [ed] (1987) *Reading in Primary School Management* (pp. 62-67), Lewes: Falmer Press.
- Southworth, G.W. (1990). Leadership, Headship and Effective Primary Schools, *School Organisation*, 10 (1), 3-16.
- Southworth, G. (1995). *Looking into Primary Headship: A Research Based Interpretation*. London: Falmer Press.
- Stalhammer, B. (1994). Goal-Oriented Leadership in Swedish Schools, *Educational Management and Administration*, 22 (1), 14-25.
- Stewart, R. (1967). *Managers and their Jobs*. London: Macmillan.
- Thompson, J.D. (1967). *Organisation in Action*. New York: McGraw-Hill.
- UNESCO (1988). *Education in Malta: A Look to the Future*. UNESCO: Valletta, Malta.
- Waters, D. (1979). *Management and Headship in the Primary School*. London: Ward Lock Educational.
- Webb, R. (1994). *After the Deluge: Changing Roles and Responsibilities in the Primary School*. London: Association of Teachers and Lecturers.
- Whitaker, P. (1987). *The Primary Head*. London: Heinemann Educational Books.
- Wildy, H. & Louder, W. (2000). School Restructuring and the Dilemmas of Principals' Work. *Educational Management and Administration*, 28 (2), 173-184.
- Wilkinson, C. (1992). The Management of Time, Chapter 17 (pp. 269-283). In N. Bennett, M. Crawford & C. Riches [Eds.], *Managing Change in Education: individual and organizational perspectives*. London: Open University Press & Paul Chapman Publishing Ltd.
- Willis, D.F. (1980). The work activity of school principals: an observational study, *Journal of Educational Administration*, 18 (1), 27-54.
- Willower, D.J. (1982). *Some 'Yes Buts' and Educational Administration*. Paper presented at a UCEA Conference on Educational Leadership, University of Texas, May.
- Wolcott, H.F., (1973). *The Man in the Principal's Office: an ethnography*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Abstract

This paper describes an observational case study approach to record some aspects of the school lives of a small group of principals in Malta. Important themes that characterise the principalship have emerged. Particular attention is drawn to the relentless pace of school life which conditions how far principals can be reflective individuals. The pressure of events, the range and variety of activities, ranging from trivial to serious commitments, the frequency of interruptions, the open-door policy maintained throughout the school day, and the simple matter of the unexpected being ever present, all contribute to the short-lived, lack of in-depth experience in much of the principal's work. Furthermore principals seem to 'love' being at the centre of things and school events.

Résumé

Le rôle du directeur dans les écoles primaires de Malte: une étude d'observation

Cet article décrit une approche méthodologique d'une étude de cas et d'observation pour enregistrer quelques aspects de la vie d'un petit groupe de directeurs d'écoles publiques à Malte. L'intention est de donner 'une image' de ce que font actuellement les directeurs et de fournir des données qui identifient le type d'activités dans lequel ils s'engagent et comment ils passent leur temps. Comme résultat de cette étude, et particulièrement de la méthode adoptée, ont émergés des thèmes importants qui caractérisent le rôle du directeur. Une attention particulière se porte sur le rythme frénétique de la vie scolaire qui conditionne les directeurs à une activité de réflexion supérieure. L'urgence des événements, la quantité et variété des activités, qui vont des compromis les plus banales aux plus sérieux, les interruptions fréquentes, la politique à portes ouvertes tout au long de la journée scolaire, et la simple question de l'imprévu qui est toujours présente, tout cela contribue à un travail lourd de direction qui est plein d'expériences de courte durée et de peu de profondeur. Les directeurs sont bousculés la plupart de la journée par de petits problèmes qui leur sont rapportés ou qui leur sont créés par d'autres plutôt que par un projet important, quel qu'il soit, qu'ils désirent accomplir. De plus les directeurs semblent aimer être au centre des choses et des événements de l'école.

A cela s'ajoute l'idée de Stewart (1967) qui soutient aussi que les directeurs deviennent des « sauterelles » qui sautent d'un sujet à l'autre, en opposition à l'attitude du « castor » qui est essentielle si les directeurs désirent vraiment s'attaquer aux problèmes les plus importants tel que le développement du programme d'études. D'ailleurs Willis (1980) soutient que les directeurs doivent accepter leur impossibilité de projeter et programmer leur temps à cause de l'imprévu. Il faut reconnaître l'inévitable force de l'incertain en tant que partie intégrante du travail du directeur. Donc, on soutient que si les directeurs veulent vraiment adopter un rôle de « principal » à l'école ils doivent mettre en question cette conceptualisation. Il faut que les directeurs soient dans une position qui leur permet non seulement d'avoir une perception claire de leur rôle, mais aussi de la contester et l'améliorer.

L'attention particulière sur l'individu, acquise par l'étude, nous mène à croire que les individus qui sont capables d'assumer dans leur travail une perception nette de leurs expériences déterminantes, de leurs forces et de leurs faiblesses, peuvent rencontrer davantage plus de succès dans leur rôle de directeur.

Astratto

Il ruolo del Preside nelle scuole elementari Maltesi: uno studio ethnografico

Questa relazione adotta un approccio basato sullo studio tramite l'osservazione con lo scopo di registrare degli aspetti della vita scolastica di un piccolo gruppo di presidi di scuole statali a Malta. L'intenzione era di provvedere 'un'immagine di quello che fanno a Malta i presidi e di provvedere informazioni che identificano il tipo di attività' nelle quali sono involuti e come passano il loro tempo. Come risultato di questo studio, e particolarmente della metodologia adottata, sono emersi certi temi importanti che caratterizzano il ruolo del preside. Un'attenzione particolare è rivolta verso il passo frenetico della vita scolastica che condiziona fino a che punto i principali possono essere degli individui che riflettono. La pressione causata dai vari avvenimenti, la serie e la varietà' delle attività', dagli impegni banali a quelli seri, la frequenza delle interruzioni, la politica della porta aperta mantenuta per tutta la giornata scolastica, e la semplice questione dell'inaspettato sempre presente, tutto questo contribuisce a esperienze di poco durata e di poca profondità' nel lavoro del direttore. E anche cruciale riconoscere la forza che il quadro esercita sul comportamento del direttore. I direttori sembravano essere mossi durante la maggior parte della giornata dai piccoli problemi che gli/le si presentavano o che sono stati creati per lui/lei dagli altri piuttosto che da qualche grande progetto che lui/lei desiderava compiere. In più', i direttori sembravano 'amare' essere nel centro delle cose e degli eventi della scuola.

Questo si aggiunge a quello che sostiene Stewart (1967) e cioè', che i direttori finiscono per diventare cavalletti che saltano da una questione all'altra, a contrasto con l'atteggiamento da castoro che è essenziale se i presidi desiderano veramente attrezzarsi a questioni più' importanti come lo sviluppo del programma di studi. In più' Willis (1980) dice che i direttori devono accettare il fatto che è impossibile per loro progettare e programmare il loro tempo a causa degli imprevisti e l'inevitabilità' delle incertezze come parte integrante del lavoro da direttore. Lo scrittore presente è dell'opinione che se i direttori vogliono veramente prendere un molo più' dominante nella scuola devono sfidare questo concettualismo. Le cose miglioreranno soltanto quando i direttori sono in una posizione che li aiuta non soltanto ad avere una percezione chiara del loro ruolo, ma anche a sfidarla e migliorarla.

L' attenzione particolare sull'individuo acquisita dallo studio guida l'autore a credere che gli individui che sono capaci di portare nel loro lavoro una percezione chiara delle loro esperienze, delle loro forze e delle loro debolezze, possano scoprire di avere un successo più' grande nel loro incarico da dirigenti.

Héritage et transmission des savoirs dans une communauté de pêcheurs portugaise.

Christine ESCALLIER
Universidade da Madeira

Du métier appris au métier transmis

Dans la pêche artisanale, et par tradition, le rôle du formateur revient au patron de pêche. Qu'il soit étranger ou membre de la famille de l'apprenti-pêcheur, il détient un rôle essentiel dans la transmission du savoir. Dans le cas de l'étranger, il s'agit d'un enseignement qui met en présence un maître et son élève et dans celui du parent, de la transmission d'un patrimoine, d'un "capital", et nous sommes en présence d'un testateur et de son héritier :

«Les barques se transmettent aux fils et après une génération elles disparaissent. Non, ce qui se transmet aux fils c'est plus le savoir du père... »

Dans la constitution des équipages on note toujours la présence d'un ou plusieurs enfants dont le grade est fonction du degré de leur apprentissage : le *rapaz novo* (*novice*) de 10 à 14 ans et le *rapaz da terra* (*garçon de la terre*) de 14 à 17 ans qui ne peut embarquer et le *moço* (*mousse*), âgé de 17 à 20 ans, qui travaille à terre ou en mer selon les besoins et le type d'équipage auquel il appartient. Ces échelons gravis par l'apprenti correspondent, théoriquement, à trois phases d'apprentissage qui se succèdent ainsi : phase d'observation, de participation et d'exécution. En pratique ces périodes d'apprentissage ne sont pas si clairement distinctes les unes des autres. Le passage d'un "état d'apprentissage" à un autre répondant à des conditions variables. Selon l'époque dans laquelle se situe l'apprentissage, le type de pêche pour lequel l'apprenti est formé, l'équipage qu'il va intégrer, et enfin la personnalité du maître, ce "plan d'apprentissage" est plus ou moins proche de la réalité. Schématiquement, on peut dire que la génération des *anciens* a connu ce mode d'apprentissage en trois temps. Leurs fils qui ont aujourd'hui une quarantaine d'années ont eu un apprentissage plus souple, adapté aux nouvelles méthodes de pêche apparues entre-temps. Quant à la jeune génération, elle ne connaît pas cette méthode car l'école qui la forme, en restructurant l'enseignement, a redéfini le contenu des phases d'apprentissage.

Théoriquement, dans la phase d'observation, le *novice* regarde ses aînés accomplir un certain nombre de tâches dans un contexte donné, dans un but prédéfini. Normalement il est un témoin, un "récepteur passif". En fait il est un "récepteur actif" car le novice, qui n'a pourtant pas encore le statut d'apprenti, est une main-d'œuvre qui s'ajoute à la force de travail des hommes d'équipage restés à terre. C'est un aide qui doit faire gagner du temps aux adultes. Cette fonction supplétive des jeunes recrues est sous le contrôle d'un vieux pêcheur - *velho da terra* -, responsable de l'ensemble des activités terrestres et dont l'autorité à terre est aussi forte que celle du patron de pêche en mer. C'est lui qui détermine le rôle de chacun en fonction des besoins - surveillance des filets, des appareils, du retour des embarcations. Cependant il s'agit toujours d'activités sans relation directe avec l'opération de pêche proprement dite et qui, accomplies par les novices, permettent de libérer une main-d'œuvre plus spécialisée comme, par exemple, celles des *rapazes da terra*. Cette utilisation du novice en "main-d'œuvre détournée", pour accomplir en fait le travail d'un autre, n'est jamais

clairement énoncée dans le contrat qui le lie au patron; les modalités de cette fonction sont réglées par le besoin ou non de main-d'œuvre additionnelle.

Le *rapaz da terra* est une main-d'œuvre que l'on peut qualifier de complémentaire puisqu'il intervient directement dans l'une des phases de l'activité de pêche. Il aide notamment les femmes à trier le poisson et à porter les paniers à la criée. Mais il a également des fonctions supplétives puisqu'il aide à tirer les embarcations à terre, à ranger les rames et le matériel de pêche. Cette seconde phase d'apprentissage relève de ce que les ethnologues appellent "l'observation participante". Malgré cela, on ne peut encore parler d'un véritable enseignement, dans le sens de «faire connaître en indiquant», et à défaut d'être enseigné, le savoir se construit alors petit à petit. Ces deux phases préliminaires peuvent être comparées à une «école préparatoire» où l'élève est peu à peu conditionné à recevoir un enseignement futur. On lui apprend à apprendre :

« Il n'y avait pas d'école primaire et plus tard quand il y en a eu une, dès qu'ils en sortaient, les enfants allaient travailler. Ils transportaient les cordes, les paniers. C'était une sorte de stage de mousse avant d'aller à la pêche. »

Il ne faut cependant pas minimiser l'importance de ces deux périodes car c'est durant ces premières années que l'apprenti acquiert une notion essentielle à l'activité de pêche - la notion de temps - qu'il appréhende au travers des longues heures d'attente auxquelles il est confronté. Ces heures sont mises à profit pour acquérir d'autres connaissances et notamment le sens de l'observation. L'apprentissage par le regard se fait sans effort apparent. L'apprenti, plus témoin qu'acteur, est en contact permanent avec des hommes chargés de tâches diverges, mais essentielles, et nécessitant une longue expérience comme la reconnaissance des signaux lancés en mer par les embarcations ou le ramendage des filets. C'est à la fin de cet apprentissage que le *rapaz da terra* est apte à suivre la troisième phase de son enseignement : l'exécution.

Passant d'un statut de main-d'œuvre et d'observateur à celui d'apprenti, le mousse devient acteur. Il est autorisé à prendre la mer, et l'importance de son rôle au sein de l'équipage dépend de ses aptitudes mais aussi de la technique de pêche. Il est associé aux autres marins-pêcheurs ou seconde un spécialiste (mécanicien). A bord des anciens senneurs *traineira* par exemple, il accompagnait la vigie dans la barque porte-feu. Aujourd'hui il y est seul car la fonction de vigie a été restreinte depuis l'apparition des sondes et des radars.

Dans le cas où l'apprenti a pour maître un membre de sa famille, en général son père, souvent un oncle, parfois un grand-père ou un parrain⁴, on observe que les différentes phases d'apprentissage ne sont pas si nettement marquées. L'apprenti va passer par les trois phases précédemment décrites - observation, observation participante et exécution - mais les frontières entre elles sont plus floues car le passage entre deux phases est fonction de la capacité d'assimilation de l'apprenti. L'âge qui détermine le passage d'une phase à l'autre dans le premier cas de figure n'est pas un critère retenu dans le second. Ici, le fils embarque avec le père "dès qu'il est en âge de travailler", cet âge variant selon les époques ou les nécessités économiques :

« Quand mon père est mort, j'avais 13-14 ans. Nous étions 12 frères et sœurs à la maison, alors il a fallu que je travaille. Je n'ai pas pu continuer l'école. A 14 ans j'étais en mer avec mon oncle. »

L'apprentissage familial repose sur deux phases essentielles. Une phase terrestre durant laquelle l'enfant reçoit un enseignement qui s'apparente au jeu, et une phase d'apprentissage maritime pour la maîtrise du geste et l'appréhension du milieu. Jusqu'à 4 ou 5 ans le garçon

⁴ Le rôle du parrain et sa place dans une famille portugaise sont supérieurs à ceux qu'on lui accorde en France.

suit la mère dans ses activités. Lorsque celle-ci travaille sur la plage, l'enfant a un contact visuel avec l'élément marin et les acteurs - pêcheurs ramendant, peignant une embarcation, préparant une palangre, etc. C'est l'observation qui prévaut car la mère ne parle pas, n'explique pas, ce n'est pas son rôle. Aux alentours de 8 ans, les fils de pêcheurs sortent librement de chez eux et jouent sans surveillance sur la plage. A l'époque où les embarcations étaient encore échouées sur le sable, ils montaient sans hésitation dans l'une d'elles pour imiter les gestes de leurs aînés, répétition jouée de leur futur métier. Jusque là l'enfant apprend en captant des signaux et prend peu à peu des repères visuels qui lui sont propres.

Il y a des métiers comme la pêche où il ne peut être question que les enfants soient gardés sur les lieux du travail. Et les marchandes de poissons itinérantes, comme les pêcheurs, ne peuvent se charger d'un tel fardeau. En attendant que le fils puisse embarquer avec son père, l'enfant est confié aux personnes âgées ayant du temps libre dans la journée; ce rôle échoit usuellement au grand-père voire au grand-oncle. Leur rôle est particulièrement déterminant dans les communautés de pêcheurs ou l'absence du père est la règle. Il s'agit d'une phase relais entre le "gardiennage" de la mère et la prise en charge professionnelle du père. L'enseignement que le vieil homme dispense se fait par le geste et par la voix. Il répond aux questions de l'enfant et complète ses réponses par des exemples visuels. Il attire son regard, et par l'interrogation : "Tu vois ?", il accompagne le geste du doigt pointé sur l'objet où doit se porter l'attention de l'enfant. Dans ce type de relation la transmission des connaissances peut prendre la forme d'un récit autobiographique, pêche miraculeuse, naufrage... L'adulte conserve en mémoire des événements familiaux, constituant leur histoire, riches d'enseignements :

« Si l'activité le permettait, on accompagnait sa mère à la plage. On était alors en contact avec les pêcheurs. On courait entre les barques, on regardait les hommes ramender. On voyait tout. On pouvait aussi être avec un grand-père qui sans le savoir nous transmettait des choses. Il racontait... »

C'est à partir d'échanges informels que l'adulte développe chez l'enfant la capacité d'analyse et de représentation. À terre, on explique moins la technique - qui, en toute logique doit être observée en mer - que l'on ne parle du temps, des oiseaux, du mouvement et de l'odeur d'un banc ou encore d'une *pierre* d'où l'on a tiré un jour un poisson dont la taille exceptionnelle a longtemps alimenté les conversations dans les tavernes... Cette forme d'enseignement, si elle s'apparente parfois au jeu, ne doit cependant pas être réduite à une simple activité ludique. Le rôle du grand-père est comparable à celui du *velho de terra* dans l'apprentissage des gestes mais également dans la connaissance d'un milieu qui s'appréhende empiriquement.

Quand l'enfant entre dans la phase maritime et qu'il se trouve alors confronté à son père, on observe que les relations maître-apprenti sont empreintes d'une certaine ambiguïté. Le bateau familial est le lieu où père et fils s'affrontent et se comparent, et l'autorité du père en tant que patron vient redoubler et confirmer celle dont il jouit en tant que chef de famille. Quand on demande aux pêcheurs qui ont eu leur père pour maître, de décrire le contexte psychologique dans lequel ils ont vécu leur apprentissage, ils parlent de sentiments ambigus teintés d'admiration et de ressentiment et d'atmosphère de conflit larvé ou déclaré.

Nombreux sont les pêcheurs qui affirment, sans nul doute dans leur esprit, que leur père détient un savoir qui fait autorité sinon dans la communauté, tout du moins parmi les siens. Cette reconnaissance du savoir du père par le fils va jouer un rôle dans les relations qui s'instaurent entre les deux individus. Dans la première phase de l'apprentissage maritime, le fils s'identifie peu à peu au père, processus qui aboutira plus tard dans une deuxième phase à la reconnaissance du fils par le père. Pour y arriver, le fils se doit en général d'être aussi bon que le père pour lui faire honneur, mais pour les jeunes pêcheurs nazaréens:

« (...) être aussi bon n'est pas suffisant, il faut être meilleur ! »

Ce n'est qu'à cette condition qu'un père peut "reconnaître" son fils. Et pour être meilleur, il faut se démarquer, ce qui concrètement s'exprime par une autre phase de l'apprentissage, où la personnalité de l'apprenti va entrer en conflit avec l'autorité du maître. C'est à partir de cet instant que l'apprenti va vivre ses expériences et acquérir un savoir qui lui sera propre. Le maître est seul juge du moment opportun pour donner à l'apprenti sa confiance et un début d'autonomie. Cette décision est conditionnée par la nécessité d'une main-d'œuvre complémentaire souvent indispensable dans le cas d'un équipage associatif père-fils, comme le soulignent Delbos et Jorion (1984, p. 112) :

« Le principe qui veut qu'on ne confie de responsabilités qu'à la mesure de la compétence est souvent mis à mal. »

C'est dans la répartition des tâches au sein des équipages familiaux restreints que ce principe est largement appliqué. A tout moment le patron d'un équipage, composé de deux hommes, peut se voir dans l'obligation de se reposer sur son second, même si celui-ci n'est encore qu'un apprenti, pour accomplir une manœuvre d'urgence que les circonstances l'empêche d'accomplir lui-même.

Si le contexte psychologique diffère, selon que l'apprenti reçoit un enseignement d'un étranger ou d'un membre de sa famille, le contenu de l'apprentissage et les modes de transmission sont établis sur des bases semblables qui sont l'observation silencieuse - le geste, le signe, la transmission sonore et la parole. L'apprentissage du geste technique et l'acquisition d'un savoir empirique résultent, l'un comme l'autre, d'une pratique intensive.

L'apprentissage du geste

Au cours de la phase d'observation silencieuse, l'apprenti va tout d'abord mémoriser une succession de gestes et un comportement. Le maître recourt rarement à la parole pour compléter l'information : la technique de pêche est montrée mais rarement expliquée. Cette méthode d'enseignement, dans cette phase d'observation, est une simple application. Elle laisse à l'apprenti la possibilité de développer, outre son sens de l'observation, son sens de l'analyse et de la déduction :

« J'ai été à la pêche avec mon père mais il ne parlait pas. Il ne m'apprenait pas vraiment. Il m'apprenait à sa manière... (Désignant un verre de bière) Par exemple, il me disait que c'était un verre mais il ne me disait pas ce qu'il y avait dedans... Je devais deviner. C'est ainsi que mon père m'apprenait à pêcher. »

A ce stade le maître se borne à « signaler », à attirer l'attention de l'apprenti qui se porte alors sur le geste plutôt que sur la voix. Le fils assiste à une démonstration de la maîtrise paternelle dans le maniement d'un engin et doit en tirer un enseignement. L'empirisme l'emporte sur le didactique dans la connaissance du métier de pêcheur mais il faut souligner également que celui qui détient un savoir n'est pas toujours apte à le transmettre oralement. En matière de pêche « savoir reconnaître » ne signifie pas « savoir expliquer. Le mutisme du maître peut s'expliquer par la difficulté qu'il a pour parler, pour communiquer, pour analyser à haute voix, et ceci parce que son propre maître avait procédé ainsi avec lui, et le maître de son maître. Selon Delbos et Jorion (op. cit.), p. 132) :

« Le refus d'explication peut être analysé comme une non-conceptualisation du savoir. C'est la nature qui à défaut du père est censée enseigner. »

Il faut un entraînement au dialogue pour trouver les mots justes pour décrire un geste, un signe, et les pêcheurs, principalement les *anciens*, sont des hommes fermés et silencieux par nature :

« Mon père ne me parlait pas. J'en ai souffert mais je ne lui ai jamais dit. Moi non plus je ne parle pas avec ma fille. Alors elle en souffre, peut-être. Oui, elle, elle me l'a dit. »

La tradition veut que le maître montre et que, "la nature" et l'apprenti fassent le reste. L'apprenti a donc un rôle à jouer dans son propre apprentissage, et ce rôle est dans la conscience communautaire. Tous les discours recueillis auprès des pêcheurs tendent à la même conclusion. La part du savoir transmis est inférieure à celle du savoir acquis. Le fait que le père parle peu, ou ne réponde pas, n'est pas vu, par le fils, comme le signe d'une incompetence. Au contraire, le silence d'un pêcheur doit cacher des secrets et pour le fils le silence du père est la preuve que celui-ci en est riche. Aussi, qu'il soit réel ou surestimé, le savoir du père est une échelle de valeur à laquelle le fils veut se mesurer. Et c'est très tôt qu'il cherche à se dissocier du père pour évaluer ses connaissances et prouver sa valeur. Toujours sous l'autorité du père-patron, le fils n'a d'autre choix que de quitter la barque familiale pour embarquer sur une autre unité où il fera ses preuves, seule façon d'être reconnu par la communauté comme étant l'un de ses membres. Affirmer sa propre identité, c'est cela qui le pousse à quitter son père et à partir à la quête d'un savoir et d'une expérience individuelle dont, devenu adulte, il s'enorgueillit :

« La transmission peut se faire du père au fils mais le fils a la fierté d'apprendre seul, et même certains disent qu'ils en apprennent à leur père. Ils ont l'orgueil de vouloir apprendre par leurs seules observations vis-à-vis d'un père qui SAIT »

Bien que cela soit une faiblesse habituelle à l'homme que de tirer vanité de son expérience en se targuant d'en être le seul initiateur, on peut cependant s'interroger sur les sources réelles du savoir empirique et sur les faits qui peuvent justifier l'affirmation *« J'ai appris seul. »* souvent prononcée par les pêcheurs. Dans de nombreux discours ressort un élément qui, de prime abord, ne semble pas toujours être enseigné. Il s'agit du milieu et de son influence :

« Les jeunes disent: j'ai appris seul, sans l'aide de mon père. Personne n'apprend seul. Le milieu est tellement fort, il a tellement d'influence sur les personnes, que les gens sont du milieu. Je veux dire qu'il n'y a pas un milieu, les gens sont le milieu. Nous sommes fils du milieu. Parce que la quantité d'informations qui nous arrivent pourrait faire penser que personne ne nous a appris. Les gens sont tellement entourés, enveloppés par le milieu ambiant du monde de la pêche qu'ils savent déjà, ils n'apprennent pas, ils savent... On ne peut pas dire que c'est génétique mais c'est l'image. Par exemple, le petit garçon va à la plage, observe, va en mer; il s'amuse. Après il va prendre une ligne, un hameçon, va trouver un lieu et un autre meilleur puis... il sait ! Nous sommes de la mer, nous vivons de la mer, nous vivons en constante relation avec la mer, c'est la mer qui nous attire, c'est la mer qui nous appelle. »

De l'empirisme de l'apprentissage, les pêcheurs savent en tenir compte dans leurs réflexions :

« Quand on leur demande pourquoi ceci-cela, ils répondent 'Je ne sais pas' Pourquoi ? Par exemple, à la pêche à la ligne, il y a deux pêcheurs, l'un attrape du poisson l'autre non. Si tu demandes à celui qui pêche, il dit qu'il a de la chance. C'est un mensonge. C'est parce qu'un sait et l'autre ne sait pas. C'est la liaison que l'homme a avec la chose qu'il est en train de faire. C'est son aptitude. Il sait sans savoir. Il apprend C'est un savoir empirique. »

La chance est un facteur sur lequel il faut compter mais ne pas se reposer, le savoir étant, pour le pêcheur la meilleure façon d'augmenter les prises. Chance ou hasard, ces notions font partie du savoir empirique.

Les Nazaréens désignent l'ensemble de leurs activités de pêche artisanales par l'expression *pesca a sorte* (*pêche de hasard* ou *pêche à la chance*) ou encore *trabalhar a sorte* (*travailler au hasard*)⁵. Si le sort est favorable au pêcheur, celui-ci parle de chance mais dans le cas contraire, la valeur qu'il attribue à ce vocable - et la traduction qu'il en fait - est proportionnelle aux effets du hasard. Hasard est synonyme d'aléa, c'est-à-dire que le pêcheur est confronté à une série d'événements fortuits, un concours de circonstance, une coïncidence qui peut parfois aboutir à un «heureux hasard». Hasard peut être aussi synonyme de malchance, de déveine, de danger et d'échec. *Pesca a sorte*, c'est aussi les circonstances qui entraînent la famine et le deuil dans la communauté. L'expression prend alors toute sa mesure. Toute l'ambiguïté du métier de pêcheur et de son destin, repose dans cette expression à double sens.

La chance et le hasard sont deux notions qui sont perçues et acquises lors de la phase de perfectionnement. Elles entrent dans la connaissance du métier. Ceci explique que le pêcheur doit parfois "aller au-devant de la chance", c'est-à-dire, par exemple, oser un coup de senne sans savoir si celui-ci va rendre. On ne cale, ni ne mouille un engin à coup sûr. Chaque patron connaît la part de hasard qui entre dans une prise mais il se doit, tout en étant audacieux, de ne pas être imprudent. Il doit «attirer la chance», «jouer avec le hasard» mais ne pas «appeler le malheur». L'autorité du patron sur l'équipage est d'ailleurs directement liée à la chance qu'il a, facteur essentiel de la cohésion de l'équipage. Pour les pêcheurs nazaréens, avoir de la chance c'est contrebalancer le hasard par l'instinct, lui-même dicté par le savoir. Un pêcheur est donc chanceux parce qu'il conjugue à la fois un savoir empirique et une expérience pratique du milieu marin, de la pêche comme de la navigation.

Vouloir faire ses preuves, c'est le souhait de tout apprenti. Après la phase d'observation, quand celui-ci prend conscience qu'il s'est familiarisé avec les procédures, il demande la permission de se rendre utile en secondant le maître, c'est-à-dire en prenant sous sa responsabilité une phase de l'opération de pêche. Tant que l'initiative lui est refusée, il reste sous l'autorité du maître. Il doit continuer à obéir. A partir de là l'apprenti progresse pour atteindre le niveau de connaissance nécessaire à son indépendance et à sa reconnaissance par le groupe. Quand sa demande est acceptée, c'est le signe que son statut change. Il devient un observateur-participant. L'apprenti se met en position d'être jugé par le maître. On aborde alors la phase décrite ci-dessus où la parole vient rompre le silence. L'intervention orale entre dans la méthode d'enseignement à partir du moment où montrer ne suffit plus et que l'apprenti doit être corrigé pour ses erreurs. Le maître sort alors de son mutisme et use envers l'apprenti d'injonctions, voire de remontrances.

Lors de la sortie en mer effectuée à bord d'une barque ou un père et son fils pêchaient à la palangre côtière, j'ai observé le comportement de chacun. Au cours des cinq heures de pêche, le père adressa deux fois la parole à son fils. La première fut au moment d'embarquer le matériel ; le père lui en donna l'ordre. La seconde fut à un moment du relevage de la palangre. Le fils, tenant la barre durant l'opération de pêche, fit une manœuvre qui amena l'embarcation à mal se présenter devant une bouée de signalisation. Le père l'invectiva sans ménagement. Le fils ne répondit pas mais s'appliqua ensuite à manœuvrer plus adroitement. Dans son intervention le père se borna à exprimer sa colère. Ce fut plus un rugissement de sa part qu'un reproche formulé. Le père n'avait pas à dire quelle avait été l'erreur commise, le fils étant parfaitement apte à analyser et comprendre l'origine de son mécontentement.

Même lorsqu'il s'agit de corriger l'apprenti, le maître est avare de mots et d'explications. L'apprenti doit "savoir" quand il fait une erreur et doit user de son intuition

⁵ Le vocable portugais *sorte* change selon le contexte.

pour se corriger lui-même. L'intuition chez le pêcheur est un élément qui ne s'apprend pas mais qui se cultive. Le fait que le père fasse seulement observer qu'une erreur a été commise est une forme d'enseignement car l'échec est un élément constitutif du savoir. S'il n'a pas connu l'échec, l'apprenti ne peut évaluer son savoir, de même que s'il n'a pas connu la peur, il ne peut conserver la vigilance indispensable à la réussite de son opération. On peut alors se demander quelle est la part de l'échec dans l'apprentissage?

L'échec est formateur. Une ligne sans cesse relevée sans prise à son extrémité est un indicateur pour le pêcheur qui doit analyser l'ensemble des composantes du fait technique et repérer la cause de l'échec. L'appareil est-il adapté au poisson recherché, au fond exploité ? L'apprenti-pêcheur doit alors modifier la longueur de la ligne, la taille de l'hameçon, le type d'appât ou changer de zone de pêche et se placer sur un fond approprié. En passant par des phases successives de tentatives fructueuses ou infructueuses, d'essais réussis ou d'échecs répétés, l'apprenti est confronté à des problèmes techniques qu'il analyse. Chaque interruption dans la chaîne opératoire technique est une occasion pour lui de dégager les aspects essentiels de la tâche à maîtriser. Comme un mécanicien démontant une à une les pièces d'un moteur, l'apprenti démonte les rouages du comportement maîtrisé et en découvre les mécanismes.

L'échec permet la remise en cause de faits établis. Il est également source d'innovation. Au cours d'un exercice, l'apprenti va réussir certains gestes et échouer dans d'autres. Selon la gravité de l'échec, qui peut remettre en question tout ou partie du processus technique, le maître juge de la compétence et de l'incompétence de l'apprenti comme de sa maturité ou de son immaturité à accomplir une action. Ceci ne remet pas en cause l'intelligence de l'apprenti ni les qualités professionnelles du maître. L'échec est ici source de réflexion, facteur déterminant dans tout processus de transmission du savoir. L'échec de l'acte peut remettre en cause, d'un côté, la méthode d'acquisition du geste technique ou mettre l'accent sur un apprentissage ou un entraînement insuffisant, et de l'autre, il permet éventuellement d'améliorer la technique et d'innover. Confrontés aux obstacles techniques, l'apprenti, par la pratique, va peu à peu dominer une succession de gestes, de séquences pour enfin maîtriser l'ensemble du processus technique. Des lors, par la répétition du geste, l'apprenti acquiert habilité, sûreté, rapidité de décision permettant l'élimination des temps morts, nombreux en cours d'apprentissage. L'expérience et ses automatismes se confondent avec le savoir-faire. L'apprenti devenu pêcheur se perfectionne et acquiert ainsi une expérience que l'on peut définir comme étant un savoir personnel. L'acquisition de ce savoir répond à des règles informelles. L'appréhension du milieu dans lequel le pêcheur travaille, qu'est l'univers invisible des fonds marins, en fournit des exemples.

La connaissance du milieu

Selon l'adage qui affirme que "*Ninguém nasceu sem ser ensinado*"⁶, les pêcheurs ajoutent que l'apprentissage du métier commence dès le plus jeune âge, presque naturellement, et qu'il pénètre l'inconscient. Il est vrai que le milieu dans lequel l'apprenti évolue, environnement familial, social, économique et matériel, est tout entier constitué par les objets, les gestes, les mots, les allées et venues du travail en cours qui rythme les heures, les jours, les saisons et les années. Quelque soit l'origine du formateur - étranger ou membre de la famille - l'agent principal est un « modèle » utilisé en vue d'un enseignement. L'apprenti acquiert tout un ensemble d'activités qui sont liées entre elles et gouvernées par des règles. Si celui-ci ne sait pas le pourquoi de tel ordre, il sait qu'il est donné dans un but précis.

⁶ « Personne ne naît sans être instruit. »

Apprendre c'est justement découvrir ce but et la façon de l'atteindre. Les compétences pratiques et les compétences théoriques sont l'aboutissement d'un long apprentissage dont les modalités de transmission et d'acquisition sont très variables.

Pêcher n'est pas simplement une succession de gestes appris, mémorisés et reproduits par imitation, c'est également la mise en application d'une pratique et d'une expérience. Cette combinaison de savoir-faire et de savoir empirique est la connaissance approfondie du milieu marin qui s'acquiert par l'usage répété des engins de pêche.

La connaissance approfondie du milieu se constitue à partir de différents processus d'appropriation⁷. La mise en place de tels processus relève également d'un lent apprentissage au moyen duquel s'acquiert le savoir. «*Pêcher est un métier qui ne s'apprend pas à l'école* » disent les vieux pêcheurs :

« Il y a des choses que je n'ai pas apprises. Je les sais parce que j'ai passé beaucoup d'heures, seul en mer, la nuit, à regarder et observer... »

"L'apparence" est un élément essentiel que le pêcheur doit savoir interpréter :

« La réaction des poissons est de remonter à la surface quand il se produit une remontée d'oxygène vers la surface de l'eau. Cela peut se produire dans différents cas. Par exemple les poissons vont autour d'un plongeur ayant une bouteille d'oxygène. Mais c'est normal ! Aussi quand une bouée est balancée par le vent, la partie immergée va secouer l'eau et produire des bulles. Si la bouée est jetée au-dessus d'une pierre, le poisson va sortir. Normalement le mérrou, il est dans une cache, en profondeur. Il faut aller le chercher. Parfois on pêche un petit mérrou en surface, on ne sait pas pourquoi. Mais c'est parce qu'il a été attiré par l'oxygène qui l'a fait sortir et remonter vers la bouée. »

Quand il y a trois barques dans l'enceinte, proches les unes des autres et que les pêcheurs lèvent tous en même temps leurs filets, ça produit une remontée de bulles qui va faire remonter le poisson un peu plus loin. Si une quatrième barque est là, à quelques mètres, son équipage peut prendre ce poisson. Quand on sait que sur des roches il y a des hautes herbes qui bougent, au gré des ondulations de l'eau, cela produit aussi du "gaz". Cela fait sortir le poisson de son trou. »

Les pêcheurs ont leur logique pour expliquer les phénomènes naturels :

« Quand il y a un banc de poissons leur déplacement se fait côte à côte. Ils sont très rapprochés les uns des autres ce qui fait un frottement et les poissons perdent leurs écailles. Les écailles tombent au fond de l'eau. Les poissons qui sont dans les roches confondent les écailles avec des bulles d'oxygène et ils remontent vers la surface. »

Ce discours est un exemple d'observations faites à partir d'apparences. D'autres pêcheurs ont observé les mêmes phénomènes - notamment la présence de petits mérrous en surface - mais ce qui est remarquable, c'est que chaque individu interprète à sa façon ce qu'il voit. Les pêcheurs n'ont pas reçu, à proprement parler, d'enseignement scientifique concernant ce type de phénomènes et ils ne les connaissent que parce qu'ils les ont observés en pêchant. C'est en tentant de les comprendre qu'ils trouvent une explication - leur propre explication - parfois très proche de la réalité, parfois très éloignée, parce qu'elle est un reflet de sa pratique et leur imaginaire, et de leur propre perception du milieu. Cependant, plus que les mots employés pour expliquer, l'important est l'association faite entre deux observations - bouée égale mérrou, bulle égale poisson. Bien qu'il puisse y avoir diverses interprétations d'un même fait, il apparaît dans la pratique qu'elles ne se réinventent pas à chaque génération mais qu'elles se transmettent en cours d'apprentissage.

⁷ Lire : Identification et appropriation de l'espace marin, Ch.4, tome I ; Espaces et délimitations, Ch. 2, tome II, in L'Empreinte de la Mer : Identité des pêcheurs de Nazaré, Portugal. Ethnologie d'une communauté de pêcheurs. Thèse de doctorat en Ethnologie soutenue par l'auteur.

On n'enseigne aux pêcheurs ni les phénomènes atmosphériques, ni le mécanisme des marées, ni même encore la biologie marine. C'est par la pratique qu'ils acquièrent une connaissance de l'ensemble de ces phénomènes qui leur permet d'affiner analyse et compréhension. Ainsi, observer qu'en fin de journée les poissons se regroupent à l'intérieur de l'enceinte, plus particulièrement au pied d'un promontoire où l'eau reste chaude plus longtemps qu'ailleurs, c'est comprendre pourquoi les coups de senne de plage rapportent plus vers huit heures du soir que vers midi. C'est sur l'apparence que les pêcheurs décident notamment de l'ouverture d'une pêche. Au début du printemps, lorsque commence la pêche au lamparo, une ou deux embarcations vont effectuer quelques traits "pour tester". Leur retour au port est attendu par les autres pêcheurs spécialisés dans le *métier*. Des le lendemain matin, les pêcheurs concernés savent si la pêche a été bonne ou non. C'est à partir de cette expérience - qui a valeur de test - que les pêcheurs vont décider ou non d'aller en mer le jour suivant. En général pour chaque *métier* saisonnier un essai est fait.

L'apparence est aussi déterminante quand il s'agit d'aller en mer. Le temps atmosphérique dicte l'essentiel des pêches nazaréennes. Dans la pratique, on observe le ciel changeant, clément ou menaçant, les nuages, le vent dominant, la pluie, l'orage qui gronde, les couleurs de la mer, la hauteur des vagues... mais d'autres éléments viennent compléter ce savoir basé sur l'apparence : le vol des oiseaux, l'odeur d'un banc... On capte, on assimile année après année, jusqu'à ce que l'on sache - ou que l'on sente - les signes avant-coureurs du phénomène guetté. Les Nazaréens ont diverses méthodes pour détecter l'arrivée du mauvais temps :

« Quand le soleil descend et qu'il transparaît par une ouverture à travers un nuage, diverses couleurs apparaissent. Cette ouverture, on l'appelle un "oeil de bœuf" (olho de boi). Si l'on voit cet oeil trois jours de suite, ça signifie que le mauvais temps arrive. »

L'humeur des gens est aussi un signe que les pêcheurs n'hésitent pas à interpréter :

« Si une personne normale a un coup de sang et s'énerve anormalement, c'est signe de mauvais temps. Il y a une femme de 40 ans à Nazaré qui n'est pas très normale et qui reste des semaines parfois des mois sans sortir. Lorsque exceptionnellement elle sort, les pêcheurs disent qu'il va faire mauvais temps. »

Le comportement des animaux marins - oiseaux ou poissons - a valeur de signe. « *Quand la mouette se pose sur l'eau et qu'elle s'ébroue dans l'eau avec son bec* » disent les pêcheurs, c'est que le mauvais temps arrive de même lorsque le poisson-lune est à la surface de l'eau. Pour les pêcheurs, les variations du temps sont prévisibles. Celles-ci semblent répondre à une force consciente avec laquelle ils s'accordent individuellement. Selon le *métier* pratiqué, leurs prédictions se basent sur des modèles de référence différents. Pour ceux pratiquant leur *métier* en bordure de rivage :

« Quand tu te promènes sur le sable au bord de l'eau, si tes pas ne pénètrent pas dans le sable c'est signe de beau temps. S'ils s'enfoncent, c'est signe de mauvais temps le jour suivant. »

Ceux qui pêchent le poulpe au bord de l'eau à la senne de plage connaissent le comportement du mollusque :

« Quand il fait mauvais temps le poulpe se met en boule sur le sable ! Le beau temps est annoncé lorsqu'il court dans tous les sens. »

Les pêcheurs qui recherchent un banc de poissons se fient aux oiseaux. Dans le passé les mouettes aidaient les pêcheurs des senneurs qui n'étaient pas équipés de matériels de détection des bancs. Seul le vol concentré des oiseaux les renseignait et, lorsqu'ils plongeaient et remontaient avec un poisson dans le bec, après identification de l'espèce, le patron donnait ordre de caler le filet adéquat. Selon les *métiers* les signes sont "lus" par des pêcheurs

spécialistes - comme la vigie des anciens senneurs dont le rôle est déterminant⁸. Savoir reconnaître et interpréter un signe, baser son activité à partir d'une apparence, exigent une grande pratique. Posté à la proue d'une embarcation auxiliaire, la vigie observe la mer et hume l'air afin de détecter l'arrivée d'un banc de poissons. Il détecte sa présence par le frémissement de la surface de l'eau et par l'écume qui s'y forme, écume de couleur sable que l'on ne peut confondre avec l'écume blanche et mousseuse formée par les vagues qui se fracassent sur la côte :

« La vigie peut sentir, à l'approche du banc, le fumet qu'il exhale à la surface de l'eau, lorsqu'il est d'importance. Seul le sens olfactif de cet homme expérimenté était éveillé et les autres membres de l'équipage, pour un moment mis à l'écart, attendaient son signal pour la mise à l'eau du filet. A cette époque, le savoir de la vigie faisait de lui un homme aussi important que le patron de pêche. »

Ainsi, par l'accumulation d'indices, tant visuels qu'olfactifs, par la pratique du maniement des engins de pêche, le pêcheur appréhende un monde invisible et acquiert une connaissance empirique du milieu marin - les déplacements saisonniers des espèces migratrices, la localisation de la faune marine, le temps du frai, etc. - et en particulier une connaissance des fonds dont dépend la réussite du *métier*. Á la fois patrimoine individuel du pêcheur et patrimoine collectif d'une communauté halieutique, ce savoir fait l'objet d'une transmission.

« Des systèmes de comportement composés de milliers de détails sont transmis dans leur totalité de génération en génération sans que personne ne puisse énoncer les lois qui régissent un événement. Ce n'est que lorsque les règles disparaissent que nous prenons conscience de leur existence. » (Hall, 1959, p. 89).

Ainsi, l'observation qui commande le geste le plus simple procède-t-elle d'un lent apprentissage dont la fonction, le contenu et les modalités ont pour finalité d'améliorer le résultat final. L'acte maîtrisé, confronté au hasard du métier, renvoie aux savoirs empiriques car le savoir-faire du pêcheur est fonction de ses connaissances et de ses facultés d'analyse. Dans la mesure où les pêcheurs n'ont jamais affaire à des conditions générales, mais toujours à des conditions particulières, rien n'est jamais acquis en matière de savoir. Celui-ci doit sans cesse s'adapter aux circonstances. Tel un écrit exprimant la pensée de son auteur, le geste technique est le "verbe" qui permet de "dire", "d'exprimer" la pensée communautaire. Ainsi, en allant au-delà de la simple description technologique, on fait apparaître derrière leurs gestes de travail, les hommes dans le cours de leur vie. A travers l'observation et l'étude de l'ensemble des comportements, transparait la pensée d'une communauté dont le savoir est la source de son identité.

Le savoir est un ensemble de connaissances, expériences et techniques accumulées par une personne ou un groupe social. Dans une communauté de pêcheurs, le savoir évolue avec les techniques, s'adapte aux transformations des espaces et aux innovations. Dynamique, il s'enrichit sans cesse à de multiples sources. Il est en perpétuelle mutation parce qu'il est à la fois empirique et didactique. Si le savoir de la jeune génération n'est pas comparable à celui des *anciens*, le premier n'a pu cependant se constituer qu'à partir du second, acquisition des uns et transmission des autres se cristallisant pour façonner un savoir nouveau. Ainsi depuis deux siècles, chaque génération de pêcheurs nazaréens transmet une part de son capital cognitif à ses héritiers, rassemblant des éléments épars en un tout cohérent, constituant un ensemble de connaissances qui s'intègrent successivement les unes aux autres. C'est cet ensemble qui permet au groupe de construire son identité.

⁸ Senneur de 18 tjb, 17 mètres et mu par six paires de rames.

Conclusion : La théorisation du métier

Longtemps les générations de pêcheurs se sont succédées les unes aux autres et rares étaient ceux dont le chemin s'écartait du modèle traditionnel. Depuis quelques années, et en raison de la défection de la jeunesse pour la pêche, les aînés n'exercent plus leur activité de formateur. Une rupture s'est faite dans la transmission du *métier*, et cela parce que ces derniers ont mentalement déjà intégré le processus de la reconversion professionnelle⁹. Pour ne pas interrompre la transmission de ce capital cognitif qui permet à un groupe de se perpétuer comme de se transformer, et pour pallier le manque de formateurs dû à la disparition des *anciens*, d'autres voies sont empruntées : l'école d'apprentissage aux métiers de la pêche.

Depuis une loi récente, tout candidat à l'obtention d'un passeport maritime, et né après 1970, doit posséder un diplôme d'enseignement général correspondant à un cycle de six années d'études primaires. Pour ceux qui n'ont pas bénéficié d'un enseignement scolaire, des écoles professionnelles dispensent un certain nombre d'enseignements généraux ainsi que des cours théoriques et pratiques relatifs aux métiers de la mer comme la pêche et la Marine marchande. Depuis 1988, Nazaré a son école d'apprentissage professionnelle. Selon l'âge et le niveau scolaire, les adolescents suivent une ou plusieurs formations¹⁰. Cette école d'apprentissage a fait appel à des marins locaux, du commandant du port aux simples pêcheurs, selon qu'il s'agit de cours théoriques ou pratiques. Les formateurs ne sont donc pas des étrangers, la plus part ayant été en mer avec les pères ou les grands-pères des candidats. Mais parce que les enseignements sont donnés dans des locaux administratifs (à l'intérieur du complexe portuaire), les relations qui s'instaurent entre le maître et l'apprenti sont analogues à celles qui s'établissent entre le maître d'école et son élève.

L'organisation des cours, dont les horaires et les jours sont déterminés par avance, la discipline et les pénalités engendrées par son non-respect, l'attribution de bourses d'étude, etc., sont autant d'éléments qui formalisent ce type d'apprentissage. En rendant l'enseignement collectif, une certaine forme d'émulation s'instaure entre les élèves jugés et notés selon leurs capacités, confrontation qui existait déjà dans les apprentissages individuels traditionnels mais de façon différente, la confrontation se faisant alors avec le formateur lui-même. Cette forme d'apprentissage a donc modifié les rapports traditionnels institués entre le maître et l'apprenti. L'organisation traditionnelle de la pêche nazaréenne - parce que les activités terrestres où la composition des équipages souvent restreints s'y prêtent - aboutisse à former des couples - pêcheur retraité et novice, grand-père et petit-fils, etc. -, où l'adulte a en charge l'éducation complète d'un enfant, le rôle du maître étant non seulement de transmettre un savoir mais également de se substituer à l'autorité paternelle, suppléer à son absence.

A présent l'apprentissage du métier de la pêche s'effectue par le biais d'un enseignement du type scolaire et l'adaptation à de nouvelles technologies doit s'accompagner d'une formation professionnelle. Un cycle d'étude d'un an aboutit à l'obtention du passeport maritime et donc du statut de pêcheur. Cet enseignement est ouvert à des jeunes de 15 ans environ ayant déjà un niveau d'étude primaire. Au cours des six premiers mois de l'année, l'adolescent suit des cours théoriques - *légalisation sur la pêche, technologie de pêche théorique, sécurité du travail* - auxquels viennent s'ajouter des cours pratiques dans la seconde moitié du cycle - cours de navigation à la rame, mise à l'eau des engins, repérage des alignements, etc. Cette méthode d'apprentissage est décriée par les pêcheurs qui considèrent

⁹ Les pêcheurs étaient 2089 en 1928, 1808 en 1951 et 422 en 1993.

¹⁰ Premiers plans de formation 1989-1991: Patron de pêche; Aptitude à la pêche; Aide-mécanicien; Technique de pêche; Calfat; Ramendage des filets.

que "ce n'est pas avec un livre que l'on apprend à pêcher", et si théorie il y a, celle-ci ne peut être dissociée de la pratique. Le discours des pêcheurs qui ont appris "sur le tas" reflète le mépris qu'ils portent à un tel apprentissage ou les apprentis-pêcheurs ont des livres, des devoirs sur table et du matériel électronique permettant de simuler les conditions réelles de pêche en mer. Pour eux, c'est le reflet de la décadence du métier de pêcheur. Les pêcheurs diplômés, s'ils ne peuvent embarquer sur l'unité familiale, cherchent alors un emploi hors de Nazaré car leurs connaissances acquises sont loin d'être estimées, par la communauté nazaréenne, à la valeur que leur confère l'Administration. Les jeunes ont d'ailleurs mauvaise réputation auprès des *anciens* qui leur reprochent de ne pas vouloir travailler pour des salaires médiocres et par conséquent d'abandonner la petite pêche :

« Ici tous les armateurs sont déjà vieux et pourtant ils ne veulent pas leur donner de travail car on dit que les jeunes travaillent moins bien. »

Pour justifier le refus de les embarquer, les patrons reprochent notamment aux jeunes diplômés de ne pas avoir le pied marin, ce qui est encore une façon d'insister sur le fait que l'école, c'est avant tout de la théorie. Bien que peu de marins aient échappé un jour au mal de mer, et que ses conséquences soient généralement vécues comme un passage obligé, les patrons argumentent de l'effet à la cause, en assimilant le fait à de l'incapacité. Il faut cependant reconnaître qu'aujourd'hui la génération des 20-25 ans a un niveau intellectuel et des connaissances en technologie bien supérieurs à ceux de leurs aînés :

« Aujourd'hui, le patron exige beaucoup plus de ses hommes. Dans le passé, les hommes connaissaient les quatre points cardinaux. Aujourd'hui, tous doivent savoir tenir la barre, lire la sonde, utiliser les radars, etc. »

La suspicion que les pêcheurs nourrissent envers les apprentissages didactiques des métiers de la mer s'exprime également envers ceux qui restent à terre, et qui passent un diplôme de ramendage. Ce rôle traditionnellement attribué aux *velhos da terra* tend à se féminiser. La nécessité d'une main-d'œuvre qualifiée et les difficultés économiques qui excluent principalement les femmes du marché du travail déjà saturé, exige une redistribution des rôles ce qui a incité le gouvernement à prendre des mesures en créant des programmes mixtes. La première année cinquante candidates se sont inscrites à une formation de ramendeuse, pour deux hommes. Cette disproportion du nombre des postulants est le reflet d'une tendance à l'abandon des activités complémentaires de la pêche par les hommes de la jeune génération. Les *anciens*, pour qui la disparition de leur savoir est synonyme de perte identitaire, s'interrogent. Que devient une communauté quand ses membres détiennent un patrimoine de connaissances, et que les circonstances sociales, les conjectures économiques, empêchent de le transmettre ? Que devient le savoir s'il n'y a plus d'héritier ? Et que devient la communauté ? Son identité est-elle remise en cause ?

La perte d'un savoir est inévitable lorsque des techniques traditionnelles sont abandonnées après quelques générations mais celui-ci se reconstitue face aux changements, par le biais de l'innovation et de l'invention. Des pratiques disparaissent, d'autres sont remplacées par des procédés modernes qui amènent l'acteur à s'initier, à s'ouvrir à d'autres méthodes qui enrichissent son expérience. Savoir individuel et savoir collectif sont des révélateurs d'identité. Transmis, hérité, enseigné, le savoir est un miroir ou se reflète le passé technologique et les traditions, les comportements et les croyances. Il est aussi un lien entre les hommes d'une même lignée ou ceux d'un même groupe social car il est le témoin d'une histoire qu'elle soit familiale ou communautaire.

Références

Delbos, G. & Jorion, P. (1990). *La transmission des savoirs*. Collection Ethnologie de La France, Éditions de La Maison des Sciences de l'Homme Paris.

Escallier, C. (1995). *L'Empreinte de la Mer: Identité des pêcheurs de Nazaré, Portugal. Ethnologie d'une communauté de pêcheurs*. Thèse de doctorat en Ethnologie, Université de Paris X-Nanterre, 1075 pages.

Hall, E.T. (1959). *Le langage silencieux*. Paris : Point-Seuil. 1984.

Résumé

La pêche est une activité complexe qui fait appel aux sens, à la perception et à l'analyse, aboutissant à un savoir-faire qui est l'ensemble des comportements maîtrisés. Ce savoir s'acquiert par transmission, et par l'expérience que seule la pratique confère. On ne peut donc dissocier dans l'analyse l'apprentissage didactique de l'acquisition empirique.

Longtemps les générations de pêcheurs se sont succédées les unes aux autres et rares étaient ceux dont le chemin s'écartait du modèle traditionnel. Depuis quelques années, et en raison de la défection de la jeunesse pour le *métier*, les aînés n'exercent plus leur activité de formateur. Pour ne pas interrompre la transmission de ce 'capital cognitif' qui permet à un groupe de se perpétuer comme de se transformer, et pour pallier le manque de formateurs, dû à la disparition des *anciens*, d'autres voies sont empruntées.

Resumo

Herança e transmissão de saberes numa comunidade piscatória portuguesa

A pesca é uma actividade complexa que faz apelo aos sentidos, às percepções e à análise, constituindo um saber-fazer enquanto conjunto de comportamentos já controlados. Este saber não se adquire apenas por transmissão, mas também pela experiência que apenas a prática confere. Não se pode, portanto, na sua análise, dissociar-se a aprendizagem didáctica da aquisição empírica.

A observação que comanda o gesto mais simples provém, assim, de uma lenta aprendizagem cujo fim, conteúdo e modalidades respectivas visam a melhoria do resultado final. O acto “controlado”, no confronto com o exercício real da profissão, evoca saberes empíricos, porque o saber-fazer do pescador é função dos seus conhecimentos e das suas faculdades de análise.

Uma vez que os pescadores jamais são confrontados com condições gerais, mas sim, e sempre, com condições particulares, nada está alguma vez adquirido para sempre em matéria de saber. Este tem de se adaptar constantemente às circunstâncias. Tal como a escrita exprime o pensamento do seu autor, também o gesto técnico do pescador é o “verbo” que “diz”, isto é, “exprime” o pensamento da comunidade.

Deste modo, ultrapassando a simples descrição técnica, procuramos desvelar, por detrás dos seus gestos de trabalho, os homens no percurso da sua vida. É através da observação e do estudo do conjunto de comportamentos que transparece o pensamento de uma comunidade, cujo saber é a sua fonte de identidade.

O saber é um conjunto de conhecimentos, experiências e técnicas acumuladas por uma pessoa ou um grupo social. Numa comunidade piscatória, o saber evolui com as técnicas,

adaptando-se às transformações dos espaços e às inovações. Sendo dinâmico, ele vai alimentar-se em várias fontes. O saber encontra-se em mutação constante porque é ao mesmo tempo empírico e didático. Se o saber da jovem geração não é comparável ao dos antigos, sabemos no entanto que apenas se constitui a partir deste último, num processo de aquisição de uns e transmissão de outros, cristalizando-se para a modelação de um novo saber. Assim, desde há dois séculos, gerações de pescadores nazarenos têm vindo a transmitir uma parte do seu capital cognitivo aos seus herdeiros, reagrupando elementos esparsos num todo coerente, de maneira a constituir um conjunto de conhecimentos que se integram sucessivamente uns nos outros. É este conjunto de conhecimentos que permite ao grupo a construção da sua identidade.

Há alguns anos, e face à deserção da juventude relativamente à pesca, os mais velhos deixaram de exercer a sua actividade de formadores. A fim de não interromper a transmissão deste capital cognitivo foram seguidos outros caminhos, tais como a escola de formação em actividades relacionadas com a pesca.

Abstract

Heritage and knowledge transmission in a Portuguese fishing community

Fishing is a complex activity that makes appeal to the senses, perceptions and analysis, up to a knowing how-to-do as a set of controlled behaviours. This knowledge is not to be acquired just through transmission but rather through the experience only associated to the practice. So it is no possible to dissociate the didactic learning from the empirical acquisition for its analysis.

The observation that commands the simplest gesture comes from a slow process of learning, of which goal, content and correspondent modalities aim at a final better result. The already dominated act, in confront with the real circumstances of the profession, recalls empirical knowledge because the knowing how-to-do of the fisherman depends on his knowledge and his ability of analysis.

Since the fishermen are never confronted to general conditions, but on the contrary exactly to particular conditions, nothing is acquired forever as far as knowledge is concerned. This has to constantly adapt itself to the circumstances. The same way as writing expresses his author's thought, the fisherman's technical gesture is the "verb" that "tells", that's to say, "expresses" the community's thought.

This way, going beyond the simple technical description, we are trying to reveal men in their life route, from behind their work gestures. Making use of observation and study of a whole set of behaviours we go through the thought of the community, whose knowledge is its source of identity.

Knowledge is a set of acquisitions, experiences and techniques accumulated by a person or a social group. In a fishing community, knowledge develops with the techniques, adapting it to the new space changes and innovations. Being dynamic, it nourishes itself from different sources. Knowledge is always in a constant evolution, because it is both empirical and didactic. If the knowledge of a young generation is not comparable to the one of old people, we are aware that the former is born from the latter in a process of acquisition and transmission, up to the crystallizing of a new knowledge. Thus, for two centuries generations of Nazaren fishermen have been transmitting a part of their cognitive capital to their heirs, regrouping scattering elements in a coherent whole in such a way to constitute a set of

learnings that are progressively integrated one another. It is this set of learnings that allows the group to build their identity.

In fact, due to the youth abandon of fishing, the old men stopped doing their education activity some years ago. In order not to interrupt the transmission of this cognitive capital, other ways were found such as the professional school for educating people for fishing activities.

O trabalho de mediação social em contexto rural: um estudo de caso etnográfico

Fernando Ilídio FERREIRA
Universidade do Minho

O estudo de caso etnográfico como método de pesquisa de terreno

Embora algumas das características que permitem distinguir o estudo de caso etnográfico de outros métodos de investigação decorram do facto de envolver um conjunto específico de técnicas, estratégias e procedimentos metodológicos, as maiores diferenças são de ordem paradigmática. Contrariamente ao paradigma positivista em que assenta a investigação do tipo estatístico-experimental, o paradigma interpretativo em que se insere o estudo de caso etnográfico não tem em vista a verificação de regularidades, mas a análise de singularidades. Enquanto que o paradigma positivista postula a distinção entre o sujeito e o objecto de conhecimento, o paradigma interpretativo postula a interdependência do sujeito e do objecto, através de um trabalho de interacção entre o investigador e os demais actores sociais. Por outro lado, enquanto que o primeiro está orientado para a prova e para a generalização, o segundo está orientado para a descoberta e constitui-se como uma ciência do singular e do concreto.

Enquanto método de pesquisa de terreno, o estudo de caso etnográfico tem em vista produzir um conhecimento intensivo e aprofundado “não numa faceta isolada, mas num tecido espesso de dimensões articuladas do social” (Costa, 1986: 137). Uma das suas características principais tem a ver com o facto de implicar a presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e o contacto directo, em primeira-mão, com as pessoas, as situações, os acontecimentos. Há quem se refira a estas práticas de pesquisa como métodos e também como estilos de investigação, pois a etnografia é tanto uma ciência como uma arte (Woods, 1987; Wolcott, 1995; Stake, 1995). O rigor não é sinónimo de objectividade, neutralidade e distanciamento conforme são definidos à luz do paradigma positivista. A sociabilidade e a familiaridade são também condições da realização deste tipo de investigação, que envolve diversas situações de interacção, faz apelo a uma atitude empática, de abertura aos pontos de vista dos outros, e a uma grande sensibilidade em relação ao contexto e às subjectividades em presença.

As subjectividades assumem tal importância que cabe ao investigador realizar uma “viagem pela interioridade dos actores envolvidos” (Friedberg, 1993: 293). O trabalho de pesquisa faz apelo à imersão no terreno e à participação do investigador nos contextos e práticas da vida quotidiana, numa atitude de observação/escuta participante. Enquanto que a “observação” tende a ser dirigida e unidireccional, a “escuta” subentende a troca de opiniões, a interacção e a conversação. Não se limitando, portanto, à observação de realidades e factos supostamente objectivos, a investigação tem como objectivo produzir um saber da escuta e da comunicação (Rifai, 1996) e permitir apreender não apenas a versão oficial, mas sobretudo a realidade não-documentada (Ezpeleta e Rockwell, 1989). Trata-se, em suma, de uma perspectiva epistemo-metodológica que se interessa essencialmente pela experiência social e

pelas diversas lógicas de acção e justificação, considerando-se que o que está em causa é sobretudo o enredo das práticas discursivas. É a intriga da acção. É o texto, a narrativa.

Como sustenta Geertz (1973), a prática da etnografia tem a ver principalmente com a possibilidade de se proceder à “descrição densa” e com o tipo de esforço intelectual que ela representa. Embora a teoria tenha lugar na investigação etnográfica, ela assume um papel diferente do que assume no paradigma positivista. A tarefa essencial da construção teórica não é codificar regularidades abstractas mas tornar possíveis descrições minuciosas, isto é, não tem em vista generalizar através dos casos mas generalizar dentro deles. O objectivo é tirar grandes conclusões a partir de factos pequenos mas densamente entrelaçados. Na linha de Becker (1992), a prática da etnografia configura essencialmente uma “análise narrativa”. Dada a importância do “processo” e a correspondente dimensão temporal, o investigador tem sempre uma “história” para contar.

Foi com inspiração nestas perspectivas que se realizou o estudo de caso etnográfico que a seguir se apresenta de forma sintética. O caso estudado é uma Instituição Particular de Solidariedade Social – o OUSAM – localizada num concelho rural do Norte de Portugal – Paredes de Coura¹¹. A pesquisa de terreno foi realizada entre 1999 e 2002 e envolveu todas as pessoas que trabalham na instituição, algumas que trabalharam anteriormente e ainda outras que estiveram ligadas à sua génese na primeira metade dos anos 80. O trabalho teve, contudo, uma fase mais intensiva e sistemática durante o ano 2000, no âmbito de um projecto de investigação-acção intitulado “Criar Laços: Dinâmicas de Educação de Infância em Comunidades Rurais”¹². Com este projecto pretendeu-se igualmente desenvolver um trabalho de formação em contexto (Ferreira, 2001), valorizando-se a escuta, a reflexão e a partilha de experiências e considerando-se essencial a ideia de “criar laços”: criar laços entre todos os elementos da equipa; criar laços nas relações e interações com as crianças, as famílias e as comunidades; criar laços entre as dimensões educativas e sociais.

Os principais instrumentos de pesquisa foram a observação e a reflexão partilhadas sobre as práticas e as situações do quotidiano. Foram elaboradas notas de campo relativas à participação em reuniões e à observação de actividades em contextos de jardins de infância e de visitas domiciliárias realizadas pelas educadoras de infância em colaboração com outras profissionais da intervenção social: uma técnica de serviço social, uma educadora social, uma psicóloga e uma enfermeira. Numa fase posterior houve lugar à realização de entrevistas não estruturadas ou semi-estruturadas, pretendendo-se que estas se constituíssem como instâncias de conversação e de explicitação da experiência por parte dos participantes.

Os dados recolhidos foram submetidos à análise de conteúdo, através de um processo de “artesanato interpretativo” (Bogdan e Biklen, 1994). Pretendeu-se, através da utilização de um vasto número de vinhetas extraídas de documentos escritos, entrevistas e notas de campo, não apenas ilustrar o nosso discurso enquanto analista social mas também provocar um diálogo interpelante e permanente entre a teoria e a empiria e entre as nossas interpretações e as interpretações dos actores do terreno. Dando-se grande relevância à linguagem utilizada pelos próprios actores e ao contexto em que os seus discursos são produzidos, incluem-se, também, na construção do nosso próprio discurso bastantes expressões extraídas dos discursos dos participantes, as quais aparecerão sempre entre aspas, quer para lhes conferir maior destaque, quer para permitir ao leitor distingui-las no meio do texto construído pelo investigador no processo de descrição, análise e interpretação dos dados.

¹¹ O concelho de Paredes de Coura fica situado no interior da região do Alto Minho. Tem 21 freguesias e 136 Km² de área geográfica. Segundo o último Recenseamento Geral da População (Censos 2001), a população é constituída por 9571 residentes.

¹² O título do projecto – Criar Laços – foi inspirado na obra de Saint Exupéry, “O Príncipezinho”, particularmente no diálogo entre o Príncipezinho e a raposa.

O trabalho de mediação social e comunitária : o caso do OUSAM

A génese do OUSAM como Projecto : “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural”

O OUSAM é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que foi fundada em 1985, em Paredes de Coura, na sequência de uma dinâmica de projecto desenvolvida a partir do Centro de Saúde local. A sigla significa Organismo Utilitário e Social de Apoio Mútuo, mas na escolha do nome houve, como nos foi dito por alguns dos seus fundadores, uma intenção de fazer um trocadilho com o verbo “ousar”. Desde a sua origem que a instituição tem vindo a realizar actividades com as crianças, as famílias e as comunidades nas freguesias mais isoladas deste concelho rural, em modalidades de animação infantil e comunitária do tipo da “educação de infância itinerante”¹³.

A equipa que iniciou, na primeira metade da década de 80, a dinâmica que viria a dar origem ao OUSAM era constituída por um casal de médicos, o António e a Maria José, e uma enfermeira, a Elsa, ligados ao Centro de Saúde local, e ainda por uma educadora de infância, a Ana Isabel, todos eles acabados de chegar a Paredes de Coura. Até então nenhum deles vivera ou tivera qualquer contacto com a realidade local do concelho. Os dois médicos tinham terminado o curso de Medicina em Lisboa, em 1971/72, e participado também em diversas experiências de trabalho no terreno, entre finais dos anos 60 e princípios de 70, designadamente no campo da alfabetização de adultos, com fortes influências do pensamento de Paulo Freire¹⁴. Na altura em que os dois terminaram o curso tinha sido publicada legislação criando os Centros de Saúde e estava a iniciar-se, no campo da Saúde Pública, um processo em que se valorizava “uma dinâmica de interacção com a comunidade”.

“O então Director Geral de Saúde, o Professor Sampaio, pai do Jorge e do Daniel Sampaio, era um dos grandes animadores desse processo. Era uma pessoa de referência, juntamente com uma equipa que pretendia que os Centros de Saúde a desenvolver no país tivessem uma dinâmica de interacção com a comunidade”. (Entrevista, António, 2000)

Antes de chegarem a Paredes de Coura – a Maria José em 1981 e o António em 1982 – estes médicos já tinham realizado um trabalho de “interacção com a comunidade”, entre 1975 e 1981, com base na “cooperação intersectorial” e em formas de “integração de serviços locais”, a partir do Centro de Saúde de Aljustrel, “prestando atenção aos grupos mais vulneráveis”. Consideram, hoje, que esse trabalho de cooperação e integração dos diversos serviços locais, ligados à Saúde, à Educação, à Autarquia, ao Serviço Social, ao Emprego, foi pioneiro, quer para eles próprios quer para o sector da Saúde Pública, “porque se ensaiaram

¹³ Ver Montenegro, Mirna (Org.) (1997). *Educação de Infância e Intervenção Comunitária*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.

¹⁴ Num número da revista *Educação, Sociedade & Culturas* dedicado a Paulo Freire, o António declara o seguinte: “Paulo Freire entrou na minha vida quando eu tinha vinte anos, trazido por gente com quem entrelacei uma amizade cimentada pela partilha de experiências, de ideias e de afectos. Mas veio sobretudo ligado ao desafio concreto de viver processos de conscientização através da alfabetização de adultos, numa sociedade hostil ao esforço de libertação dos pobres e oprimidos. (...) Entretanto, eu estudava Medicina em Lisboa e começava a questionar-me sobre o modelo hospitalar, cuja prática impositiva olhava o doente desinserido da sua realidade, a qual, aliás, pouco interessava aos doutores. A necessidade de contribuir como técnico de saúde para o desenvolvimento das pessoas e comunidades levou-me à escolha da carreira de Saúde Pública e à opção, dentro desta carreira, pelo trabalho no terreno, com comunidades predominantemente rurais. Não tenho dúvidas que então Paulo Freire e Arnaldo Sampaio (na altura, Director Geral de Saúde) influenciaram fortemente estas minhas escolhas” (António Cardoso Ferreira, 1998, O contributo de Paulo Freire nas partes coloridas do filme da minha vida. *Educação, Sociedade & Culturas*, 10: 164-167).

formas de trabalho em equipa e de cooperação entre cidadãos, técnicos e grupos, com base na participação das pessoas em cada freguesia”¹⁵.

Quando decidiram ir para Paredes de Coura, convidaram a enfermeira Elsa, que trabalhava com eles em Aljustrel no âmbito do estágio do curso de enfermagem, para os acompanhar. A Elsa vai logo no início, em 1981, juntamente com a Maria José. Na altura em que lhe é feito o convite, estava a trabalhar num Projecto, em Coimbra, desde 1977, no Graal, um Movimento Internacional de Mulheres Cristãs orientado para a intervenção sociocultural, designadamente no campo da alfabetização¹⁶.

O primeiro ano de trabalho em Paredes de Coura foi dedicado, essencialmente, pela Maria José e pela Elsa, à organização do Centro de Saúde, cujo próprio edifício acabara de ser construído. Para além disso, deram início a um trabalho no terreno, incluindo, entre outras actividades, o Programa de Saúde Escolar. Em 1982, já com a presença do António e com os três a trabalhar em conjunto, iniciaram um Plano de Actividades do Centro de Saúde, após um trabalho de discussão com “pessoas de outros sectores, nomeadamente com párcos e com professores e educadores de infância e autarcas”¹⁷.

Por esta altura, veio juntar-se à equipa uma educadora de infância que vivia e trabalhava em Lisboa, a Ana Isabel, conhecida dos restantes três elementos e com experiência, também, no âmbito da intervenção social e comunitária. Esta educadora de infância terminou o Curso em Lisboa, em 1976, mas um ano antes, no período de estágio, já criara, com uma Comissão de Moradores, o Jardim de Infância da Freguesia dos Anjos – o JIFA – que ainda hoje está em funcionamento como IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social). Com a sua chegada a Paredes de Coura, inicia um primeiro contacto com o terreno, de modo a responder ao “desafio” que lhe fora colocado pelos restantes membros da equipa: tentar perceber as razões por que uma criança – a Fátima de Castanheira – se recusava a ir à escola.

“Havia uma situação de mal-estar relativamente aos índices de insucesso escolar. Havia, nomeadamente, uma jovem, a Fátima de Castanheira, que se recusava peremptoriamente a ir à escola. Portanto, o desafio que me é colocado enquanto lá estou é tentar perceber porque é que aquela criança não vai à escola. Mantém-se fechada sobre si mesma, não fala com ninguém, só com a família. Então, vou algumas tardes falar com ela, ao campo onde ela está com o gado, levo plasticinas para os irmãos mais novos e começa por aqui uma brincadeira que rapidamente se transforma em conversas à hora de jantar, com a Zé, com o António, com a Elsa”. (Entrevista, Ana Isabel, 2000)

Constitui-se, assim, o embrião do Projecto. Porém, este primeiro período de permanência da Ana Isabel em Paredes de Coura foi curto. Ela regressa a Lisboa, continuando, no entanto, a manter contactos com a equipa do Centro de Saúde, procurando em conjunto encontrar soluções para os problemas que os preocupavam. Foi então que surgiu a ideia de a Ana Isabel ir mais tempo para Paredes de Coura. Ela considerava que era necessário fazer um “levantamento das comunidades” onde existisse um maior número de crianças que não conseguiam completar o quarto ano de escolaridade e, dentro dessas comunidades, realizar um trabalho “de prevenção” através da educação pré-escolar¹⁸. Resolveu, então, pedir seis meses de licença sem vencimento na instituição onde trabalhava, em Lisboa, e partiu de novo para Paredes de Coura com a “ideia do projecto”.

A ideia inicial do projecto era organizar uma “equipa multidisciplinar” que, através de um trabalho de animação com crianças, em articulação com as famílias e as comunidades,

¹⁵ Entrevista, António e Maria José, 2000.

¹⁶ Entrevista, Elsa, 2002.

¹⁷ Entrevista, António e Maria José, 2000.

¹⁸ Entrevista, Ana Isabel, 2000

pudesse fazer face aos problemas identificados. Nessa altura, poucas crianças no concelho tinham acesso à educação pré-escolar e também não era fácil criar essas condições, dada a grande dispersão das localidades e os difíceis acessos às mesmas. A ideia passava, então, pela criação de um “grupo animador” que, “em articulação com as famílias e os serviços da comunidade” juntasse as crianças em locais onde pudessem ser realizadas “actividades de animação, que promovessem o seu desenvolvimento”¹⁹. A equipa procurava, assim, pôr em prática um dispositivo adequado às condições daquele meio rural, reconhecendo que nos moldes tradicionais tal tarefa não se revelava possível, entre outras razões, porque a dispersão das localidades era grande e porque a própria população não estava sensibilizada para essa necessidade. O Projecto tinha em vista, por isso, encontrar uma “alternativa às vias institucionalizadas” e assumia como essencial a “conjugação de esforços” de técnicos e serviços para uma intervenção integrada de acompanhamento das crianças nas áreas da educação, da saúde e da acção social.

Em 1985 é criado o Projecto, ao qual dão o nome “À descoberta da criança no meio rural – contributo para a redução do insucesso escolar no concelho de Paredes de Coura”. Inicia-se um trabalho sistemático, no terreno, com as crianças, as escolas, as famílias, as comunidades locais, numa perspectiva de trabalho comunitário²⁰. No início, o Centro de Saúde disponibiliza uma carrinha, a UNICEF concede algumas verbas com as quais é comprado material (tintas, pincéis, papel, tesouras, etc.) e a Fundação Calouste Gulbenkian adere também ao Projecto apoiando-o financeiramente, incluindo, logo na fase inicial, a cedência de uma viatura que estivera antes ao serviço do “Projecto Alcácer”²¹. Numa fase embrionária, a intervenção realiza-se na freguesia de Cunha, pois fora aí, como dizem, que encontraram os professores do ensino primário – em Cunha de Baixo, a Rosa, e em Cunha de Cima, o Monteiro – que mais interessados se mostraram em colaborar.

Em simultâneo com a preparação deste Projecto, forma-se, em 1985, a associação OUSAM. A associação forma-se porque quando a equipa do Projecto começa a procurar alguns apoios verifica que era necessário haver uma associação local de suporte. Surge, então, com um papel activo de alguns funcionários administrativos e auxiliares do Centro de Saúde, a proposta de criação de uma instituição local de solidariedade social. Tendo sido convidado para integrar o grupo dinamizador da associação, o António propõe que esta patrocinasse o Projecto que estavam a iniciar. Houve como que um “casamento entre o projecto e associação”. Aos poucos, o nome “OUSAM” começou até a identificar-se mais com o Projecto do que com a própria Associação²².

O Projecto é formulado em Abril de 1985 e é logo a seguir, no mês de Junho, que têm início as actividades, na freguesia de Cunha, com crianças em idade pré-escolar, duas vezes por semana. No mês de Agosto entra também para a equipa uma técnica de serviço social – a Dora – e nos dois meses seguintes inicia-se a intervenção em mais três freguesias. Com a entrada da técnica de serviço social, o trabalho diário no terreno passa a ser realizado por esta e pela educadora de infância e, muitas vezes, também, com a enfermeira Elsa, nas visitas domiciliárias. Desenvolve-se, assim, um trabalho de contacto, família a família, casa a casa, tendo em vista sensibilizar as famílias e as populações e aumentar o número de crianças a participar nas actividades.

¹⁹ António Ferreira, 2000, “De como as ideias se vão construindo” (135-138), in Lúcia Gomes, *Animação, palavra-chave*. Gouveia: GAF.

²⁰ Entrevista, António e Maria José, 2000.

²¹ Sobre o Projecto Alcácer, ver, entre outros trabalhos, Campos, Bárto Paiva (1982). *Projecto Alcácer: desenvolvimento da criança em comunidade rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

²² António Ferreira, 2000, “De como as ideias se vão construindo” (135-138), in Lúcia Gomes, *Animação, palavra-chave*. Gouveia: GAF.

Neste primeiro ano lectivo são envolvidas nas actividades do Projecto 130 crianças. As actividades eram as mais diversas, mas baseavam-se em comum no princípio da “valorização do meio” e do “reaproveitamento de aspectos culturais”²³. A equipa procurava, “sem levar soluções no bolso”, “descobrir alternativas”, “valorizando os recursos do meio”²⁴. Para a realização das actividades, a equipa foi “descobrimdo” “espaços comunitários” e “formas itinerantes de trabalho”, de modo a adequar a intervenção às particularidades locais, não reproduzindo a “forma institucional” dos jardins de infância²⁵.

Cerca de dois anos depois, em Maio de 1987, o Projecto é alvo de uma transformação, passando então a designar-se “À descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural”. O objectivo do Projecto, que fora anteriormente definido em termos de “redução do insucesso escolar”, passa agora a realçar a ideia de “construção da comunidade”. É assumido como “objectivo geral” “contribuir para o desenvolvimento global da criança, numa interacção Família/Escola/Comunidade”. O Projecto exprime, a partir de então, uma “dinâmica de maior atenção à comunidade, de envolvimento da comunidade, e corresponde ao momento de entrada da Fundação Aga Khan”²⁶.

Esta mudança de perspectiva fica a dever-se igualmente à “experiência” entretanto adquirida num “trabalho de equipa” que já contava, de uma forma sistemática, com dois anos de intervenção e avaliação permanentes, os quais tinham provocado “uma consciência gradual” de que o trabalho que estavam a desenvolver era um trabalho de intervenção junto da “Comunidade como um todo”²⁷. Fruto da avaliação que faziam sistematicamente do seu trabalho, chegaram à conclusão de que “o verdadeiro problema não seria o insucesso escolar”, mas antes o “desenvolvimento das potencialidades da comunidade”. Deste modo, o novo Projecto passa a considerar mais explicitamente “a criança como pólo dinamizador das acções a desenvolver na Comunidade”²⁸. Ele é assumido, então, mais claramente, como uma “dinâmica comunitária”. Isto é, as iniciativas desenvolvidas “a partir da criança” têm em vista alargar a participação dos pais e “fundir” as “comunidades adultas com a população infantil”, num processo de “desenvolvimento comunitário”²⁹.

Uma questão essencial das dinâmicas de projecto: a continuidade

O Projecto fora concebido para quatro anos, mas em 1987 os dois médicos, o António e a Maria José, deixam o concelho para irem morar e trabalhar para outro lugar. A Ana Isabel e a Elsa continuam, no entanto, a trabalhar no Projecto, a primeira até 1989 e a segunda até 1990.

“O António e a Zé saem em primeiro lugar. Eu penso que muita gente pensou que o Projecto acabava nesse dia, que já não teria continuidade. Depois a Ana Isabel sai e terão pensado ‘talvez seja agora’. Depois, quando eu saio, as coisas já são mais óbvias. O Projecto não desapareceu, alterou-se, modificou-se. (...) O projecto já estava com os seus próprios meios. Só que temos que desaparecer para isso se tornar claro. E quando digo ‘temos’, honestamente, eu acho que é o António e a Ana Isabel. Eu penso que somos todos reconhecidos enquanto OUSAM, mas eles os dois são as figuras que levavam as pessoas a

²³ Documento, OUSAM, 1º Relatório de Avaliação, Maio de 1986.

²⁴ Documento, OUSAM, Projecto “À descoberta do ser criança no meio rural”, Relatório de Actividades, Junho/Setembro de 1988.

²⁵ Documento, OUSAM, Projecto “À descoberta do ser criança no meio rural”, 1º Relatório de Avaliação, Maio de 1986.

²⁶ Entrevista, António e Maria José, 2000.

²⁷ Documento, OUSAM, Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural, 3º Relatório de Avaliação, Maio de 1988.

²⁸ Documento, OUSAM, Projecto “À descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural”, Maio de 1987.

²⁹ Id., ib.

pensar ‘talvez com a saída deles isto tudo acabe’. Mas nessa altura já há gente que está capaz de assumir o Projecto. O Monteiro está completamente na dinâmica, a Rosa Nogueira também. E há inclusivamente uma direcção do OUSAM que acompanha este processo’. (Entrevista, Elsa, 2002)

Entre as pessoas que já tinham “assumido” o Projecto incluía-se o Monteiro, um professor do 1º ciclo do ensino básico que é o actual presidente da direcção do OUSAM, mas que já leccionava, em 1985, numa das duas primeiras escolas que participara no Projecto. Quando este chega ao seu término, em 1989, as actividades do OUSAM já abrangiam, no total de 8 freguesias, 321 crianças (159 crianças em idade pré-escolar e 162 em idade escolar, em actividades de animação de tempos livres). A questão da continuidade, que fizera parte das preocupações da equipa do Projecto desde o início, colocava-se agora com acuidade. E o Monteiro estava em condições de assegurar, fruto da experiência de trabalho no terreno que entretanto adquirira. Com a saída das pessoas que designa pelos “mentores”, fica ele a assegurar a coordenação da equipa, cabendo-lhe, também, o trabalho de animação comunitária: “um trabalho efectivo de animação de adultos, partindo do trabalho com as crianças”³⁰.

O Monteiro iniciou o seu percurso profissional em Setúbal, onde leccionou durante dois anos, indo depois para Paredes de Coura, onde passou a trabalhar e a residir até hoje. É aqui que, como se disse, se cruza com o Projecto, na primeira metade dos anos 80, estando a trabalhar numa escola onde realizava “alguma experiência didáctica, educativa e de intervenção comunitária”, numa perspectiva de “valorização cultural da comunidade”.

“O que eu fazia em termos de escola tinha despertado algum interesse na forma como animava, como tinha o trabalho... sei lá, o facto de fazermos a desfolhada, de irmos cozer a broa a casa, o facto de ter uma galinha com ovos na sala, que era dos miúdos. Portanto, tinha a ver com a valorização cultural da comunidade. Embora o meu trabalho fosse muito mais, ainda, centrado no trabalho das crianças. Se calhar podemos dizer que utilizava mais o potencial cultural da comunidade em função dos interesses da escola do que propriamente uma perspectiva de intervenção junto de adultos, embora já houvesse alguma actividade, como festas’. (Entrevista, Monteiro, 2002)

Hoje, a enfermeira Elsa recorda: “O Monteiro ficou famoso porque tinha cordéis onde pendurava com molas os trabalhos das crianças. Quando conhecemos o Monteiro era aquilo que trabalhava na escola dele que achámos óptimo. E o Monteiro tinha uma mala enorme onde tinha a roupa para os meninos mudarem quando vinham molhados” (Entrevista, Elsa, 2002).

Estando ligado ao Projecto através de destacamento que o Ministério da Educação concedera, o Monteiro passa a assumir um papel importante no período de transição que o OUSAM estava a viver. Passados os quatro anos de duração do projecto e tendo chegado ao fim o apoio financeiro da Fundação Calouste Gulbenkian, o OUSAM celebra um acordo com a Segurança Social, o qual permite dar continuidade às actividades de animação de tempos livres com crianças. Como diz o António, o médico que esteve ligado à génese do OUSAM, “processa-se uma progressiva institucionalização do projecto, que passa a ser comparável a uma actividade de tempos livres de uma IPSS, subsidiada pelo Centro Regional de Segurança Social. Assim, o projecto inicial não se cristalizou, mas institucionalizou-se”³¹.

Tal situação permitiu de alguma maneira a continuidade do trabalho com crianças mas não o trabalho de animação comunitária. A Segurança Social iniciara um esquema de participação a actividades de animação infantil (ATL) mas com um financiamento

³⁰ Entrevista, Monteiro, 2002.

³¹ Ferreira, António (2000). “De como as ideias se vão construindo” (135-138). In L. Gomes, *Animação, palavra-chave*. Gouveia: GAF.

reduzido que não assegurava o completo funcionamento da equipa. A parte restante continuou a ser assegurada durante mais algum tempo pela Fundação Aga Khan, que entretanto apoiara a criação de uma Ludoteca, e pelo Ministério da Educação, através da concessão do destacamento de um professor do 1º ciclo do ensino básico (o Monteiro) e de duas educadoras de infância e, com estas três formas de apoio, que duraram até 1991/92, o OUSAM continuou a assegurar as actividades de animação infantil e comunitária em processos semelhantes aos experimentados até 1989.

Em 1992, no entanto, o Ministério da Educação assume uma mudança de política de destacamentos, pretendendo que os profissionais passassem a ser pagos pelas próprias entidades que solicitavam o destacamento. Tal não se revelava possível para a instituição, pois não dispunha de meios para assegurar o pagamento dos seus vencimentos. Como afirma o Monteiro, “a partir de 1992, as actividades que não eram asseguradas pela Segurança Social, como a ludoteca itinerante e a animação comunitária, caem”.

“Foi fortemente penalizador para a dimensão da animação comunitária porque a Segurança Social não financia actividades de animação comunitária, no sentido de haver um animador comunitário para desenvolver acções com adultos, etc. Portanto, a instituição começou a centrar-se mais na actividade regular com crianças, que eram asseguradas pelas educadoras de infância”. (Ent. Monteiro, 2002)

Inicia-se, então, um período que se prolonga até 1994/1995 em que “a instituição passa por alguns sobressaltos para dar continuidade às actividades do Projecto”³², enfrentando inclusivamente dificuldades para pagar os salários ao pessoal. Para além disso, “a Segurança Social começa a pressionar a instituição para que as actividades concretas com crianças não acontecessem três vezes por semana, ou quatro manhãs por semana, mas acontecessem num horário típico”³³. A instituição via-se, assim, obrigada a “tipificar” o seu modo de funcionamento para se enquadrar nos moldes exigidos pelas regras de comparticipação financeira da Segurança Social. Enquanto que na fase de projecto o funcionamento do OUSAM não era definido em termos de número de salas, número de crianças por sala, custo por criança, etc., após o referido acordo estes factores começaram a fazer parte do quotidiano da instituição.

É nesta altura que o Monteiro, que estivera durante o último período desligado de qualquer actividade ou cargo na instituição, regressa, em 1995, passando a integrar a equipa dirigente, como vice-presidente, vindo a assumir depois o cargo de presidente, a partir de 1997. Estava nesta altura a iniciar-se o período de governação do Partido Socialista, o qual assumia como principais prioridades a “expansão e o desenvolvimento da educação pré-escolar”. O OUSAM estabelece, então, com a Segurança Social acordos de cooperação para as actividades de animação de tempos livres (ATL) e em 1996 para uma valência de educação pré-escolar, mas com um aumento significativo da “comparticipação por utente”. Com o surgimento, em 1997, do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro), o acordo de cooperação foi alargado ao Ministério da Educação, pois entretanto passara a denominar-se “Rede Nacional de Educação Pré-Escolar”³⁴ não apenas o conjunto dos jardins de infância da rede pública como também os de natureza privada e privada solidária que estabeleciam esse acordo com o Ministério da Educação. Com o OUSAM, este acordo foi celebrado em 1997 e trata-se de um acordo tripartido, que envolve a instituição, o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade. A partir de então, a actividade do OUSAM passa a

³² Entrevista, Monteiro, 2002.

³³ Id., ib.

³⁴ É através do Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho, que regulamenta alguns princípios da Lei-Quadro, que é criado este conceito de “Rede Nacional de Educação Pré-Escolar”.

ser oficialmente reconhecida como educação pré-escolar, através da criação de 5 jardins de infância e 11 ATL.

“Resistimos a chamar jardim de infância, porque queríamos fazer diferente. Mas acabou por se vir a tipificar a estrutura, o enquadramento administrativo, o número de crianças por sala, o número de utentes, a comparticipação por criança na dimensão educativa e na dimensão social”. (Ent. Monteiro, 2002)

Ocorreram, portanto, mudanças significativas no funcionamento do OUSAM ao longo da década de 90. À pergunta que colocámos ao Monteiro, que, como já foi dito, é o actual presidente da direcção do OUSAM, se fazia sentido falar, hoje, em “animação infantil e comunitária” para caracterizar a actividade da instituição, ele responde que o que a caracteriza actualmente é a sua intervenção em termos de “educação pré-escolar” e de “acção social” e não tanto, como acontecia na década de 80, em termos de animação comunitária. Embora hoje o OUSAM preste um “serviço” com diferentes valências, há uma separação entre as actividades de “educação pré-escolar”, que envolvem crianças, e uma “acção social”, que envolve sobretudo as famílias.

A pesquisa no terreno da acção quotidiana permitiu, contudo, verificar que ainda hoje o OUSAM possui bastantes particularidades. Embora a sede da instituição esteja localizada na Vila, as actividades desenvolvem-se nas freguesias mais isoladas, com recurso a um dispositivo itinerante de recolha e entrega das crianças que os intervenientes chamam “a volta”. Embora as crianças sejam reunidas em cinco espaços próprios de “jardim de infância”, que são actualmente salas devolutas de edifícios de escolas primárias, continuam a ser recolhidas e entregues nas suas próprias casas, com recurso a um sistema de transportes em que a educadora de infância realiza o percurso com as crianças. No total, são abrangidas actualmente 13 freguesias do concelho situadas nos locais mais afastados da Vila.

Entre a “sala” e a “comunidade”: a “volta” como dispositivo de mediação social

Perguntámos também às educadoras de infância se definem hoje o seu trabalho em termos de “animação infantil e comunitária” como era caracterizada a actividade do OUSAM na fase inicial de projecto. Confrontada com a pergunta, a educadora mais “antiga”, que desempenha agora funções de coordenação, considera que “actualmente faz mais sentido falar em educação pré-escolar”³⁵. Uma das educadoras mais “novas” considera também que agora só faz sentido falar em “jardim infantil”, afirmando que “embora se vá um pouco à casa das pessoas, falar com as pessoas, fazer a ‘volta’, é só isso, porque depois as crianças “entram no nosso mundo, no jardim”³⁶. Inclusivamente, uma educadora afirma que hoje a “ideia inicial da ‘volta’ não faz muito sentido”, face à “pressão de chegar à sala”³⁷. Outras educadoras consideram que faz sentido, mas as justificações que apresentam revelam um entendimento de que a “animação infantil e comunitária” se reduz a um trabalho de relação com os pais, em que estes são meramente informados sobre o trabalho desenvolvido na “sala” do jardim de infância. Além disso, expressões como a “minha escola”, a “minha sala”, os “meus alunos”, a “minha rotina”, são hoje recorrentes no vocabulário profissional das educadoras de infância, as quais têm vindo a tornar-se referências do seu trabalho e das suas identidades profissionais.

Existe, pois, uma tensão, que sempre esteve presente mas que tem vindo a acentuar-se no trabalho quotidiano das educadoras de infância do OUSAM, entre duas orientações: uma

³⁵ Entrevista, Prazeres, 2000.

³⁶ Entrevista, Raquel, 2000.

³⁷ Entrevista, Líliliana, 2000.

orientação para o espaço restrito e privado da “sala” e uma orientação para o espaço alargado e público da “comunidade”. Tal tensão constituiu por isso uma questão essencial da pesquisa.

Fruto das características já enunciadas, a pesquisa etnográfica revelou enormes potencialidades para analisar e compreender esta questão. Fazendo “a volta” com as educadoras de infância e as crianças nas respectivas carrinhas, acompanhando visitas domiciliárias com outras profissionais da área social e observando os mais diversos acontecimentos e situações em directo, este tipo de pesquisa proporcionou ao investigador um conhecimento da realidade “por dentro”, tendo verificado que apesar das referidas mudanças ainda persistem alguns factores que têm impedido o aprisionamento das actividades no espaço da “sala” e contribuído para a continuidade de um trabalho social e comunitário.

Com efeito, um dos traços mais distintivos do OUSAM, que ainda hoje mantém, é o facto de realizar as suas actividades no interior das “pequenas comunidades” dispersas pelo concelho. Embora a sede da instituição esteja localizada na Vila, as actividades desenvolvem-se nas freguesias mais isoladas, com recurso a um sistema de transportes. O trabalho itinerante é, pois, ainda hoje, um elemento que faz parte do quotidiano da instituição e do trabalho das educadoras. Fruto desta particularidade e de outros factores, a “comunidade” constitui-se como um elemento essencial da acção educativa. Por um lado, há o elemento histórico, que faz parte da cultura da instituição e que vem frequentemente à superfície, por outro, as “salas” estão dispersas pelos locais mais isolados do concelho e o percurso diário de recolha e entrega das crianças, “a volta”, aproxima o seu trabalho das famílias e das comunidades onde as crianças vivem.

Estes percursos são realizados pelas crianças, juntamente com a educadora de infância e uma auxiliar, em carrinhas. A duração aproximada de cada “volta” é variável, chegando em alguns casos a atingir uma hora. No entanto, o transporte é encarado não apenas como um “apoio logístico à recolha/entrega das crianças”, mas também como uma forma de manter o “contacto permanente com a família”, “quebrar a situação de isolamento” das educadoras e criar “momentos de animação conjunta envolvendo grupos de crianças de outras comunidades”³⁸.

Face à importância da “volta”, quisemos acompanhar e “sentir” o desenrolar dos acontecimentos durante um dia completo. Fizemos “voltas” em dias diferentes, mas relataremos aqui apenas alguns fragmentos de uma “volta” feita em Fevereiro de 2000 – a “volta” da Inês.

“A Inês já me tinha dito que a volta começaria cedo, às 8:30, e demoraria um pouco mais de uma hora. Esta volta é longa porque a carrinha tem de se deslocar para ir recolher e entregar as crianças em locais muito dispersos e por caminhos estreitos, alguns em terra batida, pela montanha, perto do “Corno de Bico” (Área de Paisagem Protegida). Em certos locais não é possível um carro cruzar-se com outro.

No percurso, ora apareciam as mães ora os avós com os meninos em direcção à carrinha. “Logo levamos lá o bolo de aniversário”, informou uma mãe de uma menina, no momento que a entregava à Inês. Algumas crianças aparecem sozinhas, pois só têm que percorrer uns metros até à carrinha, que pára junto ao portão das suas casas, e são eles próprios que sobem para a carrinha, fazendo questão em demonstrar que já o conseguem fazer sem a ajuda dos adultos. No total são catorze meninos, com idades compreendidas entre os dois (o mais novo ainda não completou três anos) e os cinco anos.

O grupo vai-se constituindo lentamente. Quando entram na carrinha deparam comigo e escondem a cara. Alguns demoram algum tempo a encarar-me, outros fazem-no rapidamente. Quando uma menina entrou na carrinha a Inês disse-me que ela iria chorar

³⁸ Documento, OUSAM, Relatório de Avaliação, Janeiro de 1992

quando me visse entrar na sala e assim aconteceu. Mas a Inês ia tornando o ambiente mais familiar, quer na carrinha quer na sala:

“Quem é este senhor? Que vem fazer à nossa escolinha?”

“É o Fernando”, diziam em coro.

Pelo caminho a Inês ia dando informações sobre as crianças e as famílias, reportando-se a assuntos que tinham sido abordados em reuniões anteriores. A viagem pelo interior do concelho permite ver que as Juntas de Freguesia tem novos e bons edifícios como Sede e permite constatar em concreto a ruralidade do concelho: os campos, as vacas, as cabras.

Mal chegámos ao Jardim de Infância, todos vestiram as batas (os meninos, a auxiliar e a educadora) e cantaram a canção do “bom dia”, na qual fui envolvido pela educadora e pelos meninos cantando “bom dia Fernando ...”.

“Vamos lá trabalhar”, “O Sr. Fernando vem ver como vocês trabalham bem”, ia dizendo a Inês. “Que mais gostam de fazer?” Perguntou aos meninos. Resposta dos meninos: “de trabalhaaaar”. Pergunta da educadora: “e que mais?” Silêncio. Nova pergunta da educadora: “Que é que vocês gostam tanto de fazer e que faziam o dia todo se nós deixássemos?” Resposta dos meninos: “de brincaaaaar”.

À hora do almoço as crianças reúnem-se com as da escola primária, num átrio de reduzidas dimensões do próprio edifício.

Na viagem de regresso, os meninos passam grande parte do tempo a cantar e a falar. “Quem sai agora?” “É o “José”. “Quem é a seguir?” “É o “Tiago”. A Inês ia assim animando a “volta”. (Notas de campo, 28/2/2000)

As educadoras trabalham em locais diferentes, realizam percursos diferentes e têm, também, opiniões diferentes sobre a “volta”. Estas opiniões tendem, contudo, a reconhecer a sua importância, apesar de em alguns casos serem consideradas bastante longas: “a minha volta é enorme; a da Alexandrina também. Isto é duro”³⁹. Algumas educadoras reconhecem que tiveram inicialmente algumas dificuldades e receios em fazer a “volta”, não apenas devido à distância a percorrer, mas também, porque não se sentiam à-vontade nem preparadas para estabelecer esses contactos com as famílias. Porém, de um modo geral, as educadoras são de opinião de que a “volta” torna o trabalho mais “activo e dinâmico”, permitindo estabelecer uma relação de “confiança” com as famílias, através dos contactos diários com as pessoas. No próprio trabalho com as crianças, a “rotina” começa na própria carrinha.

A “volta” corresponde, pois, ao momento de acolhimento das crianças, à possibilidade de contacto diário com a família e as populações locais e de obtenção da sua confiança. Para além disso, o facto de as educadoras circularem diariamente pelas freguesias do concelho permite-lhes terem um conhecimento mais próximo dos mundos de vida das crianças que de outro modo não teriam. E o concelho é certamente diferente para quem o conhece de passagem, muitas vezes em passeio turístico para apreciar o aspecto rústico dos meios rurais, do que para quem penetra no seu interior, diariamente, numa acção profissional que se configura também como uma acção solidária.

Conclusão

O “rural” e o “interior” são frequentemente encarados como realidades homogéneas. Todavia, é necessário considerar, num plano mais aproximado do terreno, as diferenças que existem dentro de um concelho dito rural, entre as várias freguesias e lugares. Existem diversos “interiores” dentro do “interior”, isto é, lugares mais escondidos e silenciosos. Ora, o

³⁹ Entrevista, Raquel, 2000.

movimento das carrinhas do OUSAM, que transportam as educadoras de infância, as auxiliares de acção educativa e os grupos de crianças, é praticamente o único que lá se faz sentir, tornando essas localidades interiores menos “invisíveis”. Na sua acção quotidiana, estas profissionais dão “visibilidade” a essas localidades, não apenas porque lá passam e comunicam com as populações, mas também porque convocam para as reuniões da equipa diversos assuntos relacionados com a habitação, a saúde, a pobreza, as condições de vida das populações dessas localidades. Da equipa fazem parte, também, uma educadora social e uma técnica de serviço social que exercem um trabalho directo com as famílias e um papel de mediação com outras entidades locais, designadamente, a Segurança Social, a Autarquia, o Centro de Saúde, o Projecto de Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social, no sentido de contribuírem para a resolução de problemas identificados.

Assim, apesar de se verificar uma maior orientação para a “sala” de actividades, as educadoras mantém ainda uma forte ligação às populações locais, dadas as particularidades do próprio dispositivo itinerante de intervenção no terreno. A “volta” proporciona um contacto diário das educadoras com as realidades das diversas freguesias do concelho e um conhecimento dos problemas locais que não seria proporcionado em condições típicas de funcionamento de jardim de infância. Este dispositivo permite que as educadoras assumam um papel vigilante relativamente a esses problemas e contribuam para a sua resolução, quer através de uma acção directa, quer através da articulação com outros serviços e instituições locais. Na sua essência, as educadoras de infância realizam, portanto, um trabalho social e comunitário que ultrapassa o domínio da “sala” de jardim de infância.

O OUSAM tem desempenhado, assim, um importante papel de mediação, nomeadamente, através da relação com a Segurança Social, quando há situações que envolvem beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido; com o Projecto de Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social “Terras de Coyra”, quando o problema concerne, por exemplo, à habitação; com o Centro de Saúde, quando os problemas dizem respeito à área da saúde. Para além disso, a instituição está actualmente a preparar a abertura de uma valência de apoio social a idosos em freguesias que não são abrangidas nem pelos Centros Sociais e Paroquiais recentemente criados em diversas freguesias do concelho nem pela Sta. Casa da Misericórdia. Assim, tal como aconteceu nas décadas de 80 e 90 com a educação pré-escolar, em que o OUSAM contribuiu para a cobertura integral do concelho, também agora está a contribuir para a cobertura integral em termos de apoio social a idosos, incluindo neste o apoio domiciliário e outras modalidades.

Em síntese, as condições específicas do meio local levaram o OUSAM, desde a sua génese, a inventar modalidades de trabalho mais adequadas e um dispositivo mais flexível de funcionamento. As localidades onde pretendiam intervir não tinham um número suficiente de crianças em cada uma que garantisse a criação de vários jardins de infância no formato “oficial”. O objectivo principal do projecto era promover actividades educativas com crianças, com envolvimento das famílias e das comunidades, pois nessa altura poucas tinham acesso à educação pré-escolar, principalmente as que viviam nas localidades mais isoladas. Assim, o que à primeira vista era considerado um obstáculo e que ainda hoje é visto por algumas pessoas como uma “solução de recurso” traduziu-se num processo de desenvolvimento comunitário. Envolvendo crianças, idosos, famílias e populações, promovendo relações intergeracionais, fazendo da escola ou do jardim de infância não um “mundo à parte” mas um elo de políticas sociais e de acções integradas de base territorial, este tipo de dispositivos revela potencialidades que não se restringem às zonas rurais, pois nas sociedades contemporâneas a complexidade dos problemas com que nos deparamos faz apelo, cada vez mais, a lógicas de mediação e integração de políticas, serviços e projectos de educação e bem-estar social.

Referências bibliográficas

- Becker, H. S. (1992). Cases, causes, conjunctures, stories and imagery. In C. C. Ragin e & H. S. Becker (Eds.). *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry* (pp. 205-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. P. (1982). *Projecto Alcácer. Desenvolvimento da Criança em Comunidade Rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em Sociologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 129-148). Porto: Afrontamento.
- Ezpeleta, J. e Rochwell, E. (1989). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez Editores.
- Ferreira, A. C. (1998). O contributo de Paulo Freire nas partes coloridas do filme da minha vida. *Educação, Sociedade e Culturas*. 10, 164-167.
- Ferreira, A. C. (2000). De como as ideias se vão construindo. In L. Gomes. *Animação, palavra-chave* (135-138). Gouveia: GAF.
- Ferreira, F. I. (2001). A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.). *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto* (pp. 62-77). Braga: Livraria Minho.
- Friedberg, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'Action Organisée*. Paris: Seuil.
- Geertz, C. (1973/1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara. (trad. port.).
- Montenegro, M. (Org.) (1997). *Educação de Infância e Intervenção Comunitária*. Setúbal: ICE.
- Rifai, N. (1996). *L'analyse des Organisations. Démarches et Outils Sociologiques et Psychologiques d'Intervention*. Paris: L'Harmattan.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.
- Wolcott, H. F. (1995). *The Art of Fieldwork*. London: Sage.
- Woods, P. (1987). *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós.

Resumo

Neste artigo apresenta-se uma síntese de um trabalho realizado no âmbito de provas de doutoramento. Adoptando as orientações da investigação qualitativa e da etnografia e envolvendo dimensões de pesquisa e formação, foi designado como um estudo de caso etnográfico. O caso estudado é o OUSAM, uma Instituição Particular de Solidariedade Social situada num pequeno concelho rural do Norte de Portugal. Nela trabalham educadoras de infância e outros trabalhadores sociais que desenvolvem actividades com crianças, famílias e comunidades, nas localidades mais isoladas do concelho, tornando estas menos *invisíveis* e ajudando a resolver problemas diversos através de uma acção de mediação social.

Résumé

Le travail de médiation sociale dans le contexte rural: une étude de cas ethnographique

Cet article présente une synthèse de la recherche faite par l'auteur dans le contexte de sa thèse de Doctorat, à l'Université de Minho, Portugal. Parce qu'il a été suivi les indications et les orientations de la recherche qualitative et ethnographique, on considère le travail

empirique comme *étude de cas ethnographique*. D'après Geertz (1973), Becker (1992) et autres auteurs, la pratique de l'ethnographie prend la forme de *description dense* et d'*analyse narrative*. C'est dans cette perspective que nous avons mis en place cette étude de cas, ayant comme participants une commune rurale du Nord du Portugal – Paredes de Coura – et une Institution de Solidarité sociale – OUSAM.

Cette Institution a été fondée en 1985, suivant la dynamique de projet développé par le Centre de Santé local. OUSAM réalise bien des activités destinées aux enfants, aux familles et aux communautés qui habitent sur les sites les plus isolés de cette commune. Pour ce faire, l'Institution va chercher les enfants chez eux, les amène dans cinq petits centres éducatifs et les ramène à leur domicile à la fin de la journée. Cette activité est connue comme *le tour*.

Depuis sa création, la ligne d'orientation fondamentale de l'OUSAM est la *communauté*. Cependant, les dirigeants et d'autres professionnels qui y travaillent considèrent que depuis les années 90, l'activité des éducatrices est dirigée plus strictement vers la salle de classe du jardin d'enfants. Des expressions tels que *mon école, ma salle de classe, mes élèves, ma routine* sont des conceptions qui intègrent, actuellement, le vocabulaire professionnel des éducatrices du jardin d'enfants et deviennent de plus en plus des références de leur travail et de leurs identités professionnelles.

En essayant de comprendre d'une façon plus approfondie cette situation, l'étude de cas a démontré, d'ailleurs, qu'il y a encore quelques facteurs qui empêchent *l'emprisonnement* des activités dans le jardin d'enfants. En effet, une des caractéristiques typiques de l'OUSAM est celle de mettre en place des activités à l'intérieur de petites communautés dispersées. Le *tour* est le premier moment du processus éducatif des enfants qui ont la possibilité de joindre tous les jours leur famille et les gens de la communauté, ce qui contribue au développement de leur auto-confiance. De plus, et puisque les éducatrices font chaque jour le *tour*, cela leur permet d'avoir une connaissance plus approfondie de l'environnement social et familial des enfants, autrement impossible.

La circulation des mini-bus, dans lesquels voyagent les éducatrices, les auxiliaires d'éducation et les groupes d'enfants est presque le seul mouvement que l'on y voit, ce qui fait que ces communes de l'intérieur sont moins *invisibles*. A cette équipe appartiennent aussi d'autres entités qui contribuent à résoudre les problèmes identifiés : c'est le cas de la *Sécurité sociale*, la *Mairie*, le *Centre de Santé* et le *Projet de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*.

De ce fait, ce qui était envisagé comme un obstacle, étant encore vu par quelques-uns comme une solution provisoire, révèle des potentialités qui dépassent le domaine de l'éducation au jardin d'enfants. Il s'agit d'un processus plus large de médiation sociale et communautaire fondamental dans un contexte rural marqué par la désertification et l'isolement.

Abstract

Social mediation work in the rural context: an ethnographic case study

In this article, a synthesis of a research work developed in the ambit of a PhD in the University of Minho, Portugal, is presented. It has adopted the characteristics and orientations of qualitative and ethnographic research, involved dimensions of action-research and training and designated as an ethnographic case study. Following the ideas of Geertz (1973), Becker

(1992) and other ethnographic researchers, the study has assumed the form of a *dense description* and a *narrative analysis*.

The case study was developed in a rural municipality in Northern Portugal involving a social solidarity institution called OUSAM. Founded in 1985, as a sequence of a dynamic project developed by the local health center, OUSAM has been carrying out several activities involving children, families and communities in isolated parishes in this municipality, by a system of busing whereby children are picked up from their homes and driven to five small pre-school centers and later returned home.

From its origin, the orientation for public space of the *community* has been the principal characteristic of the work of this institution. However, the members of the direction and the professionals consider that since the 90s, the pre-school teachers' orientation for the restricted space of *the classroom* is increasing. Expressions such as *my school*, *my classroom*, *my children* and *my routine* are today integrated in the professional vocabulary of pre-school teachers and have become a reference to their work and their professional identities.

Understanding this phenomenon more deeply, this case study revealed, however, that there still exist factors which make this institution very peculiar. In fact, one of its most distinctive characteristics is the work that it develops in the interior of the small communities dispersed by the municipality. The busing corresponds to the first moment of the education process of children and the possibility of daily contact between pre-school teachers and families and other members of the communities.

Besides that, the fact that pre-school teachers circulate daily throughout the isolated parishes, has given them a better knowledge of the social and family environment of the children of these areas. Given the fact that the movement of the mini-buses, which transport children, pre-school teachers, auxiliary staff and other social workers, are almost unique, these interior localities become less *invisible*. In fact, the professionals carry out the role of mediators with other local entities, such as *social security*, *local authorities*, *a health center* and a *local project whose objective is to fight against poverty and social exclusion*, in order to contribute to the resolution of identified problems.

Therefore, what was at first considered an obstacle and which is still today seen by some people as a precarious solution, reveals potentials which over-pass the domain of pre-school education. In practice, it is a broader process of social and community mediation which is essential in this rural context confronted with problems of depopulation and isolation.

Cultural Learning in Teacher Education

Connecting Teachers with their Polynesian School Students

Michael HORSLEY & Nigel BAGNALL

The University of Sydney

“ the classroom is important only as it is understood in its relation to the society and culture of the children who occupy it, and teaching will be effective, only as it is related to society and culture.” Redfield 1973

Laying the foundations for cultural imagination in teacher education

For the last 50 years, Australia has been a country of significant inwards migration. Education systems in each of the Australian states⁴⁰ has struggled with an appropriate policy response to the diversity that different cultural groups presented to a school system that had been conceived and organised on a middle-class, Anglo-cultural model of schooling. The emergence of multiculturalism as a positive value that should be encompassed in all the practices of schools requires teachers who are able to step outside their own ethnic orientation, and recognise the way in which cultural understanding imbues the teaching-learning process.

Barrera (cited in Florio-Ruane,2001) uses the concept of ‘culturallectomy’ to refer to the processes of exclusion of the culture and non-school lives of students from what happens in school. Secondary teachers see the schooling process as one of teaching their subject and maximising the academic outcomes of their students. Outcomes are demonstrated through assessment processes that bear no relationship to the cultural context of the young people who are their students.

Teachers' practices shaped and unquestioning of the hegemonic cultural perspective, will provide explanations for school failure by students from diverse cultural backgrounds in terms of intrinsic deficiencies, of the individual, the cultural group or in terms of the failings of the family from which the student comes. These explanations reflect a deficit view of the contribution of cultural diversity to students' (Connell, 1993; Sturman, 1997). Such a view is characterised by:

- Cultural differences are problems rather than resources for learning.
- Pupil performance is the result of the two primary factors of pupil psychology and family socialization.
- Cultural background is largely determinant of school achievement and future socioeconomic standing. (Florio-Ruane, 2001).

⁴⁰ The Australian education system is decentralised with each state and territory controlling its own education provision. There is a sizeable private sector in Australian education provision. There is no national curricula or exams and traditionally there has been a strong emphasis on equality of opportunity.

Schwarzer's research (1999) into student teachers' beliefs about teaching and learning during their in-school practice confirms this deficit model in beginning teachers. What is needed in teacher education are experiences which enable teachers to de-construct their taken for granted understandings of schools and cultural diversity. Shifting educational practice so teachers are able to work in cooperation with their school communities, towards social justice, presents a challenge to teacher education.

Cross- cultural experience should unsettle and transform us. Sometimes the process involves loss, sometimes it yields change; it invariably involves risk and requires engagement (Florio-Ruane, 2001). Teacher educators have attempted to develop curricula and experiences that are aimed at disrupting teachers' taken for granted cultural assumptions. McIntyre (2002) writes of disrupting the 'dysconscious racism' of American teachers through a process of 'unlearning whiteness', *where teacher perspective's about teaching and multicultural education are challenged to go beyond the economy of the stereotype.* (McIntyre, 2002).

This paper reports on a teacher education course at the University of Sydney that has forged links with communities, schools, community leaders, teacher educators, students and pre-service teachers. The program operates with an awareness of the necessity to create in teachers the skills to exercise a critical 'cultural imagination' (Florio-Ruane, 2001). The focus has been on creating the links with neighbourhood and community to develop in the student teachers critically reflective practices, to connect Polynesian Australian students with their future teachers. This connection has been forged in a context that values and supports the students' culture through the development of the cultural imagination of their future teachers. This course has been offered in the Master of Teaching, a case based post-graduate teacher education course established in 1996 in the Faculty of Education at the University of Sydney (Foster and Horsley 1999, Hunter and Hatton 1998).

The necessity to support pre-service professional learners to explore the cultural hegemony that underlies such views and practices and to understand the consequent alienation and disadvantage that school students experience has been addressed in this teacher education program.

Cultural Imagination and Dimensions in Teaching Standards

Currently, in teaching, there is a worldwide standards movement leading to the development of new accountability procedures and standards to assess teacher quality and performance. A national and international mapping of these developing teaching standards reveals a significant role for standards relating to culturally inclusive pedagogy, practices, and understandings. Thus the Newly Qualified Teaching Standards (NQTS) from England specifies that *teachers must take into account ethnic and cultural diversity to enrich the curriculum and raise achievement (Standard E)* (Ramsey 2000). Many other teaching standards incorporate similar statements. In Australia, a number of emerging teaching standards include specifications for cultural understandings and behaviours. The Standards of Professional Practice for Accomplished Teaching in Australian Classrooms, a current standards framework from the Australian College of Education (Brock 1999) is an Australian benchmark set of standards typical of developments in this area. This framework is currently used to identify outstanding teachers in Australian schools. It suggests that: ... *teachers must treat all students honestly, justly and equitably by recognizing and appreciating the range of values held by individuals as well as within families, groups, cultures and the wider school.* The standards go on to suggest that: ... *teachers should be reflective practitioners critiquing the impact of teaching and professional values on students, colleagues and others in the wider*

learning community. As well these standards argue: ... *that teachers should take due account of the educational implications of the community's cultural diversity ...by being sensitive and responsive to the educational issues generated by and within the context of continuing to develop a socially cohesive Australian society* (Brock 1999).

For teacher educators, it is less clear how to develop or implement curriculum to achieve the necessary knowledge, skills and attitudes necessary to achieve these outcomes and standards. In New Zealand, Maori, Pacific Island and some Pakeha teachers with bicultural experiences, are more likely to develop a more holistic approach. This may include the imparting of knowledge in several subjects at once, the stress on interconnections and learning by exposure and context and the encouragement of cooperative learning and subordination of individual to group achievement. Thaman (1992) describes this *as the basis of culturally appropriate pedagogy for South Pacific Islanders*.

The sort of cultural literacies, implied by the standards noted above, have been described by Thaman (1988) as requiring understandings that ...*recognise the dynamics of culture, accommodation of change, create space for differences and most importantly ensures meaningful and successful participation in one's community*. This view of 'cultural literacy' emphasises the importance of cultural identity in the education process and requires teachers to understand the tensions between the students home culture and school.

In this view education requires the development of awarenesses and practices that legitimise Polynesian identity and culture in the context of Australian society. For pre-service teacher education students, this means coming to see another culture positively, and viewing it from the lens of possibility, as a source of new learning. In the words of a student teacher ...*this is another whole world that I know nothing about*. As a result of reflection on this new cultural learning, teacher education students begin to adjust their teaching practice to take account of their new cultural knowledge. In this way their teaching is informed by a cultural imagination.

Such imagination or dimension is only derived from serious engagement with another cultural group. Serious engagement requires considerable interaction with the community, in this case provided by visits to homes, churches and community, and long term connections with families and students 'outside' the school. Through activities in homework centres, student forums and discussions in community contexts, work with parents and community groups, pre-service teachers come to learn about other cultures in depth and explore the links between culture, behaviour and learning in its cultural and social context.

Some pre-service teachers also have undertaken the opportunity to teach as interns in South Pacific Schools and live in village communities for extended periods. These pre-service students report that their growing cultural knowledge forces them to confront the community domain in teacher knowledge, skills and attitudes (Horsley and Laws 1992). Knowledge of the students' culture and community leads teachers to adjust their classroom and school pedagogy to meet the needs of their diverse learners.

This teacher education curriculum has involved

- the establishment of after school study centres for Polynesian Australian students managed by the community and the university
- development of structured experiences in Polynesian culture and education for pre-service teachers outside schools
- operation of Polynesian student education forums

- development of Polynesian Australian Tertiary Awareness Program (TAPA) linking schools, students, communities and pre-service teachers and Universities
- provision of cross cultural experiences for pre-service and inservice teachers
- development of internships for teachers in South Pacific countries
- pre-service teachers use of student and community case studies developed by Polynesian Australian communities
- establishment of new links and cooperation between Universities and Polynesian community groups
- Pre-service student evaluation of their cultural learning

Having clearly outlined the foundation for cultural imagination and dimensions in teaching standards, the focus of the paper will now discuss issues in Polynesian Australian education that lead to the development of this unique teacher education curriculum. Following on from this, the paper will then report on research conducted on pre-service students evaluation of their cultural learning from the course and their ability to undertake culturally critical reflection.

Overall the paper will focus on the connections between school, student and community culture and teacher education, and conceptualisations of culturally sensitive pedagogy in teacher education.

The Australian Teaching Force

Turney (1990) conducted an extensive study on the characteristics and attitudes of teacher educators and teacher education students. He demonstrated that teacher educators were predominantly male, locally born of British background and raised and educated in cities. He argued that these characteristics mitigated against modelling appropriate teacher behaviours to students, in exemplifying principles of non sexist and multicultural education and in preparing teachers for rural and multicultural classrooms. Turney's analysis echoes in analysing the characteristics of Australia's current teaching force.

The 1999 National Survey of Teachers in Australian Schools published by the Commonwealth Department of Education Science and Training in 2001 reported that

- The overall mean age of the Australian teaching force was 41 years although the largest proportion of teachers were aged between 41 to 50
- Female teachers outnumbered males by 2:1.
- Amongst teachers aged 21 - 30 years, women outnumbered men by 3:1.
- Four out of five teachers report Australia as their country of birth with another 7.6% nominating the United Kingdom or Ireland. Of the teachers who were born overseas, nearly 60% had lived in Australia for 20 or more years.
- Almost ninety percent of Australian teachers report coming from English speaking backgrounds.
- The Catholic sector (13.6%) had the largest, and the Independent sector (8.6%), the smallest, proportion of teachers who had a parent or caregiver whose first language was other than English.

- Just less than two percent (1.8%) of the total number of respondents were Aborigines or Torres Strait Islanders (ATSI)

The New South Wales Government Review of Teacher Education in New South Wales (Ramsey 2000) found that *“more needs to be done to increase the ethnic diversity of the teaching profession. The profession can be best enriched by its composition reflecting as fully as possible that of the society it serves.....in some schools people from particular backgrounds should be better represented, where their knowledge and skills would make a significant contribution to improving the quality of the teaching and learning environment, and broadening student aspirations.”*

Many teacher education programs have developed a range of rural and overseas practicums (Hill, Thomas and Cote 1996) and internships to provide a method or vehicle to immerse students in another culture and enhance their cultural understandings. It is believed that these experiences allowed pre-service teacher educators to develop enriched teaching and learning insights. However, the characteristics of the teaching force mitigate against easily achieving the outcomes identified for multicultural education by the current standards movement.

Polynesian Australian Migration and Polynesian Australian Youth's Experience of Schools

In 2002, only 4 teachers of Polynesian cultural background were employed by the Government school system in New South Wales. However, Polynesian Australians of Samoan, Tongan, Cook Island and Fijian heritage were a growing and identifiable cultural group in New South Wales Schools. In certain parts of Sydney this group is the fastest growing minority cultural group. Already in a number of the school districts in the South Western and Western parts of Sydney, Samoan and Tongan are the dominant Non English speaking background languages (NESB). In some school districts secondary schools and their associated feeder schools, Tongan enrolments have increased by 62% between 1994 and 2000. Samoan enrolments have grown by over 97 % for the same period. Enrolments in the secondary schools of the Penrith, Blacktown and Mt Druitt school districts have increased representation for students of Tongan, Samoan and Fijian origin (Carauana 2001).

The fast growth of these communities has been relatively unanticipated. According to Vao (2002) Samoan migration to Australia generally began in a substantial way only within the last 15 years. Although Tongan and Fijian migration began earlier, large scale immigration from these communities has only been a recent phenomena. The majority of Tongan, Samoan and Fijian migrants usually arrive after an extended residence in New Zealand. Many are bicultural with extended experience in the New Zealand school system. Anecdotal evidence suggests that newer migrants are increasingly arriving from the homeland under the family reunion categories of the Australian immigration scheme.

In a study of Samoan immigrants Vao (2002) concluded that :

- Migrants place great emphasis on maintaining their Samoan way of life (*fa'a-Samoa*) and assert that Samoan culture is faithfully maintained in Australia.
- Samoans form a tight-knit group with central features of membership ties, extensive gift-giving in the form of remittances to dependants in Samoa and extensive participation in social networks that ritually observe life-cycle events (*fa'alavelav*)

- In the area of the family, there are conflicts between parents and children over discipline and the degree of parental control over children's lives.
- Villages and parents fear the loss of control over their children. Many first-generation migrants feel that some of their values and relationships have been turned upside down.

Paradise or Problem: Teacher Education at the University of Sydney

In 1990, the Faculty of Education at Sydney University began to develop specific programs in teacher education to prepare new teachers to work with Polynesian Australians. The phenomena of an increasing body of disengaged young people participating in an education system in which teachers had little knowledge and valuing of the cultural context of these students presented a challenge to the developers of the new Master of Teaching course at the University of Sydney.

Since 1996, sixteen courses have been mounted and some 250 pre-service teachers have participated and developed skills to assist the growing number of Polynesian Australian students in the NSW education system. The Paradise or Problem course has been developed to provide pre-service students with:

- The opportunity to focus on the cultures of Pacific Island students
- Intercultural understanding and practice through interaction with students and their families in the context of home and community
- Active input from leaders in the islander community
- The opportunity to work with Islander students in non-school contexts by providing educational support in an after school studies centre
- Practicum experiences in schools with large islander populations
- The opportunity for internships in country of origin of some of the islander groups.

After School Study Centre

The study centre for Polynesian Australian students and their parents was originally established in 1994 and operated in a number of Government schools. In 1996 it was relocated to the University of Sydney and its management and operation was shared between the pre-service teachers undertaking the Paradise or Problem course and two Polynesian community groups. The after school study centre was culturally connected. Parents and communities were encouraged to bring their children, allowing pre-service teachers to discuss educational issues with parents, community leaders and students. The study centres were advertised and organised through community institutions (Community radio and TV in Sydney, and church groups). They operated with culturally sensitive and appropriate pedagogy: tutors worked with students and parents of all ages grouped together, and had the opportunity to visit families and community events and access family and community networks.

Tertiary Awareness Program (TAPA) for South Pacific Island Students

A key feature of Polynesian Australian education has been the low participation of Pacific Islanders in further and higher education. Typically those Pacific Islanders participating in universities and TAFE are students on scholarship from their country of origin rather than local students who are migrants or the children of migrants. As a result, a Tertiary Awareness Program for Pacific Island Students (TAPA) was introduced in 1996. Since then, programs have been conducted with some 15 schools involving over 225 South Pacific Islander students. The program is jointly developed and managed by the Faculty of Education at the University of Sydney, the school to which the students belong, pre-service teachers in Paradise or Problem and representatives from the islander communities. The TAPA program is culturally sensitive and designed to build on the cultural foundations of the students. It features Pacific Islander role models, who discuss their higher education experiences, inclusion of family members in the visit, the use of vernacular and first language in presentation and discussions, a narrative structure in organizing the program and the use of Polynesian patterns of community support and of greeting rituals to provide a secure and comfortable environment.

The students visit the university for the day where an orientation to the geography and life of the university is the focus. The intended outcomes are to build the students' knowledge and awareness of post-school education and inform them of pathways into higher education, support the process of decision making and extend the framework on which choices might be made. Pre-service teachers report that the TAPA program has provided Polynesian Australian students with their first contact with University and University students.

Polynesian Australian Youth's Experience of Schools : Parents and Community Advisors

Quantitative and qualitative data on school performances and participation indicates areas of concern for Polynesian Australian students (Caruana, 2001, Dooley et al. 2000, Horsley & Laws, 1992). These groups are over represented in suspensions, expulsions and discontinuance compared to other identifiable cultural groups (Hutakau 1999). Polynesian Australian students tend to make up a considerable proportion of students scoring in the bottom decile in the Higher School Certificate and quintile in the School Certificate. They also perform poorly in the basic skills tests and English Literacy and Language Assessment tests. These tests are used to report on the performance of students in New South Wales Schools. Furthermore, these indicators of failure and under achievement are highly visible for both students, parents and communities.

Horsley (1999) conducted research about the behaviour of Polynesian Australian students by studying the perceptions of parents and multicultural advisors who brought Polynesian Australian students to after school homework study centres conducted at the University of Sydney. It was revealed that in primary school, the close nurturing of the classroom teacher and the support of the parents meant that students' behaviour norms were clear, enforced and appropriate for the tasks of primary learning. However, by Junior Secondary School, the close nurturing of the classroom teacher and the support of the parents drop away. This usually occurs when students are beginning to experience new freedoms in a larger and different learning context. In particular, parents felt the behavioural norms were less clear and more complex in High school. New behavioural demands are made on students

at this stage of their schooling. In this zone of uncertainty there is much less support. Homework was seen as an example of this process. Whereas homework was explained and corrected and integrated regularly into the teaching and learning program in primary school, in secondary school, homework is much more problematic. Homework was more irregular, many students did not complete it, it was rarely checked, and was less likely to be integrated into the teaching and learning program in the schools that these groups are likely to attend. Yet homework completion is essential for academic success while support for it is much less explicit. It was felt that most dimensions of secondary education exhibit similar difficulties for Polynesian Australians.

In explaining literacy difficulties it was noted that whereas primary teachers plan individual instruction to meet specific learning needs and outcome achievement, Junior Secondary School teaching is much less coherent in these respects. The patterns of group instruction in high school was seen to be far less responsive to the individual rates of progress of Polynesian Australian students.

Polynesian Australian Student Retention

One aspect of Polynesian Australian education causing particular concern is the low retention (staying on) rate of these groups in senior high school and higher education (Lowe et al 1997). Research undertaken on Cook Island student's retention concluded (Lowe et al 1997) that many Cook Island students linked their feelings about specific subjects to the attitude of the teacher. The research identified three categories of schooling difficulties mentioned including methods of teaching, literacy and racism. Students offered suggestions for overcoming the difficulties and most of their suggestions included improving the communication channels between students and teachers such as *'Teachers should relax.'* *'Seniors need more freedom.'* *'Teachers should talk to us more.'* *'We need more direction.'* Not surprisingly, the research showed that teachers had little knowledge of the student home culture and most could not actively distinguish between Cook Island students and Pacific Island students in general. *'There was a general culture of seeing Pacific Island students as a group, unless there had been some necessity to seek out a particular student's background.'*

Teachers felt that Pacific Islanders generally were low-achievers in the school, *'Islander kids seem to experience the problems of being late, lack of attendance and truancy. They often do not have the equipment and are not prepared for class. Islanders may lose their belongings, textbooks, bags. Because of their cultural influence and communal lifestyle everything is shared'*.

The research reported that there was a mismatch in the perception of parents, teachers and students in relation to the retention of Cook Island students in secondary schools, with Parents genuinely concerned that Cook Island students were experiencing difficulties and consequently leaving school with limited career opportunities. Teachers, on the other hand, were not expressing the same level of concern. Students identified a number of concerns, such as racism, lack of family support and unrealistic parental expectations.

One implication from this research was that improved communication leading to greater awareness of and understanding of Cook Island cultural beliefs, especially by teachers, could assist Cook Island student retention rates.

Research on the Critical Cultural Reflection of Pre-service Teachers Undertaking the Program

Developing critically reflective practitioners is one of the main aims of teacher education programs. Reflective practitioners develop skills in critiquing their pedagogy during and after their teaching (Smith and Hatton 1995) and evaluating their teaching practices with a view to improvement. Furthermore '*... to engage in critical reflection requires a moving beyond the acquisition of new knowledge and understanding, into questioning [of] existing assumptions, values, and perspectives*' (Cranton 1996). Becoming culturally critically reflective is an exercise in critical reflection where cultural assumptions, values and perspectives are critiqued, compared and evaluated.

Developing cultural critical reflection requires a number of reflective elements and processes that are held to be central to critical reflection (Imel, 1998). These include :

- being aware of the cultural contexts of schooling and learning,
- critiquing teaching and learning situations from diverse cultural reference points,
- analysing the cultural assumptions held in given teaching situations,
- reviewing one's own cultural assumptions by being questioning and skeptical
- speculating on more culturally appropriate and sensitive teaching and learning behaviours (Brookfield 1988).

It is widely understood that existing school and organisation structure inhibit reflection, the capacity for teachers to change, improve their teaching and develop new teaching roles. This is dependent on critical and reflective examination of teaching practices. Cultural critical reflection requires teachers to look beyond their learned individual, institutional, educational and social practices and to interrogate them from the perspectives of other cultures. Some researchers have termed this process 'unlearning or unmaking whiteness' (McIntyre 2002). In this model, teachers' perspectives about teaching and multicultural education are challenged to go beyond the 'economy of the stereotype' (McIntyre 2002).

By the end of the teacher education course pre-service teachers had :

- tutored and coached in the home study centres where they had the opportunity to interact with the children's parents,
- participated in community events and interacted widely with community members
- conducted tertiary awareness days for Polynesian Australian students and community members at the University
- been exposed to Polynesian community leaders and speakers during seminars at the University.

At the conclusion of the course students were asked to briefly evaluate the course, and reflect on their learning. A small pilot sample of these evaluations and reflections were analysed to identify the type of reflection that pre-service teachers undertaking the course had made.

Researchers at the University of Sydney value critical reflection highly and have developed ways of researching its development (Hatton & Smith, 1995). Harris, Smith, Merritt, Simons & Reid (2002), developed ways of analysing students' reflective writing to assess whether students reflective writing was simply descriptive or truly critical. This

method of analysing reflective writing has been adapted for describing and analysing *culturally* reflective pre-service student writing to establish how much cultural reflection has been critical *cultural* reflection.

Culturally reflective writing can be conceptualised as representing varying strengths and depths of cultural awareness and questionings. This culturally reflective writing may then provide cultural analysis of teaching and learning situations and varying levels of understandings of the implications of culture for pedagogy and teaching behaviour. Reflection can be descriptive in the sense that it reports experiences or dialogic to a conversation and discourse about experiences. Educators have long been concerned about critical reflection - where questioning the assumptions and structure of situations leads to new visions and views, which provide both the basis and motivation for changed behaviour.

Culturally descriptive reflection described writing that referred to pre-service students learning of new cultural practices, ideas, terms, people that they experienced in the course. In particular, culturally reflective writing included Polynesian language and expressions that describe important aspects of Polynesian cultural practices and beliefs, and descriptions of the Polynesian students and community that they met during the course. Such culturally descriptive writing showed pre-service teachers growing awareness of culture and its role in learning. Such culturally descriptive reflection provides the starting point for analysing the cultural assumptions in teaching and learning situations.

Culturally dialogic reflection described writing that involved the pre-service students in analytic conversations with themselves and their culture, and their cultural practices. In particular, culturally dialogic reflective writing discussed how cultural practices conflict in school settings and the meaning of this for Polynesian Australian students and Australian teachers of Polynesian Australian students. Culturally dialogic reflective writing explored the underlying cultural origin of particular teaching and learning situations and tried to explain their cultural basis.

Culturally critical reflection described writing in which the pre-service teachers examined their own teaching behaviour in the context of the wider social, political and cultural context of Polynesian Australians. In particular, culturally critical reflective writing focused on speculation about appropriate teacher behaviour and pedagogy in the context of reviewing cultural assumptions. Such writing evidenced pre-service teachers theorizing about the best ways to plan, program and organize teaching and learning on the basis of reflecting about new cultural learning they had made.

Pre-service Students Cultural Reflection

The preliminary results of the pilot study revealed that most of the pre-service teachers' reflection was culturally descriptive reflection. Almost 70% of all the reflective writing was of this type. The pre-service teachers reflective writing constantly referred to the cultural items, practices and people they encountered in the course. For two of the respondents this was the only type of reflection undertaken. All the respondents' reflective writing included references to vernacular terms such as *Fa'afetai mo fou a'oa'oga*, *tofa soifua*, *fa'a samoa*, which are essential in developing cultural awareness of Polynesian Australians. Culturally descriptive reflection examples of writing included,

The interview with Tongan parents have given me some understanding about Tongan culture both in Tonga and how it has changed in Australia. The parents were very warm and friendly. The reasons that most Tongans came to Australia are to look for jobs and to give their children a better education and life (3 respondents)

Our discussions about education in the Pacific were great, such as parents' aspirations for their kids in relation to the curriculum offered, etc. (1 respondent)

I found the talks given by the Tongan lady and the Samoan guy very useful as an insight into understanding Tongan and Samoan life both here in Australia and back home in the village. (2 respondents)

Approximately 20 % of the reflective writing could be identified as culturally dialogic where the reflective writing attempted to explain educational phenomena from a cultural perspective. This culturally dialogic type of reflective writing shows that the writers are engaged in a dialogue with culture and they develop new ways of explaining events and seeing pedagogic situations. Although usually dialogue implies the use of the personal pronoun (I), cultural dialogue involves reflection, which explores the culture by comparison, and attribution that is new. Often the dialogue has an intertextual aspect as the writer seeks new attributions that are referenced in another cultural view. Culturally dialogic reflective examples of writing included:

Many of the Tongan students have problems at school. Their parents cannot help with schoolwork because they have little education. Some of the students have problems with their teachers, hence they have been neglected and are disadvantaged. Many of them have chosen low subjects and do not wish to study further in tertiary institutions. (1 respondent)

The information I collected about Western Samoa not only provided me with a sound background of what the climate, crops, wealth, politics and village life included, but it also highlighted the hierarchical structure of Samoan villages - who serves who. I hope to use the knowledge gained from my reading as a reference point for story telling and a way to explain ideas clearer either for the parents or the children. (3 respondents)

Some of these polaric issues concern the way Tongan children relate to figures in our society. Their status or authority may greatly differ from, oppose and abrade the attitudes expected toward those figures in a Tongan home and community hierarchy. Their expected behaviour in school versus the behaviour expected at home, poses a dual demeanor that inevitably would be confusing and frustrating. The two cultural deliberations on the importance of education, its expectations and priority must further cause anguish for the student. Parents may feel a loss of control and helplessness, reacting profoundly to their child's resistant behaviour. Meanwhile, the school or teachers may have no idea or little intention of constructively tackling these problems. (5 respondents)

Only 10% of reflective writing could be classed as culturally critical where the pre-service teachers synthesized their new cultural information and used it to speculate on how they could improve their teaching by more appropriate and culturally sensitive pedagogy. This writing locates behaviour in a cultural frame. Another aspect of culturally critical reflective writing is its affirmation. Such writing not only values another culture it also frames it in the context of empowerment both for the teacher, and their speculative and planned action but also for the target student group. Culturally critical reflective writing examples included:

My role as teacher would be to advocate for the Pacific Islander children and families in the school environment, and to utilise what they know at home and from the village and to incorporate it at school as valuable knowledge. To encourage them to talk about and write about their own cultural experience. As an art teacher, to encourage their own traditional styles as well as developing an understanding of other styles. When teaching, to understand the idea of shame as a result of discipline as opposed to guilt, and to be aware of this when teaching (2 respondents)

I feel it would be useful to talk at length with parents about their role in supporting their children in further education (or possible careers) enabling them to feel a sense of real collaboration and guidance concerning their children's' lives at school and beyond. I think the students would appreciate some advice and discussion on what they could achieve and pursue...we as a group, could endeavour to provide some assistance and support to the parents and students in determining and acting upon any ideas they have for education,

training and employment in the future, it may strengthen all of our positions.(5 respondents)

Some of the course participants had also taken the opportunity to undertake an extended internship of 10 weeks in the South Pacific Island schools. Since 1996, 25 teacher education students at the University of Sydney have completed internships in Fiji, Samoa, Tonga and the Cook Islands. Initial evaluation of their internship reports -completed after the completion of the internship as a reflection on the internship process - indicates that living in South Pacific communities and teaching in South Pacific schools for extended periods accelerates the development of culturally critically reflective writing. Such internship reports feature considerable proportions of culturally dialogic and culturally critical reflective writing.

Conclusion

The philosopher Kierkegaard suggested that "[A] deep thought begins and ends in the attempt to grasp whatever touches one most immediately." Deep and serious engagement in another culture and it's practitioners is necessary for the development of the cultural imagination, an imagination that is necessary if teachers are to take up the challenges of multicultural education. Serious engagement in other cultures allows pre-service teachers to question their own cultural and educational assumptions. Engagement with communities in non-school educational contexts allows pre-service teachers to develop new cultural lenses that are likely to lead them to affirm other cultures and see the possibilities they afford.

It is well known that critical reflection helps shape a shared discourse in the community of teachers, a discourse that ultimately values and undertakes discussion of teaching strategies and evaluates current teaching practice. Critical reflection is the holy grail of teacher education. To develop teachers that critically reflect on their pedagogy implies teachers who can evaluate and improve their teaching, who put their students at the centre of evidence collected about teaching and learning. This paper has developed the concept of cultural reflection. Critical cultural reflection is necessary to review the cultural assumptions in pedagogy. Culturally critical reflection provides the motivation to adopt pedagogical practices that affirm student identity and culture and overcomes the economy of stereotype.

References

- Brock, P. (1991). *The Standards of Professional Practice for Accomplished Teaching in Australian Classrooms*. Canberra: Australian College of Education.
- Carauana, M. (2001). *Tongan, Samoan and Fijian Students Enrolment, Community Information Blacktown District Office*. New South Wales: Department of Education and Training.
- Commonwealth Department of Education Science and Training (2001). *The 1999 National Survey of Teachers in Australian Schools*. Canberra: Government Printer.
- Connell, R. (1993). *Schools and Social Justice*. Montreal: Our/Schools Our Selves Education Foundation.
- Cranton, P. (1996). *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dooley, K., Exley, B. & Singh, P. (2000). Social justice and curriculum renewal for Samoan students: an Australian Case Study, *Journal of Inclusive Education*, 4, 1, 23-41.
- Florio-Ruane, S. (2001). *Teacher Education and the Cultural Imagination*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Foster J. & Horsley, M. (1999). Cases within cases: transformation and learning, *Change: Transformations in Education*, 2, 2.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards Definition and Implementation, *Teaching and Teacher Education*, 10.
- Harris, C., Smith, D., Merrit, L., Simons, J. & Reid, D. (2002). Integrating Information technology to promote reflective practice in teacher education, NZERA, Waikato, December.
- Hill, B., Thomas, N. & Cote, J. (Eds) (1996). *Into Asia: Australian teaching practicums in Asia*. Carlton, Victoria: Asia Education Foundation
- Horsley, M. & Laws, K. (1992). The community domain in Practicum Experiences: evidence from the South Pacific, *South Pacific Journal of Teacher Education*, 20, 2.
- Hunter, J. & Hatton, N. (1998). Approaches to the Writing of Case Experiences with Pre-Service Master of Teaching Students. In *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26, 3.
- Hutakau, I. (1999). A Multicultural Approach to Learning, Community Information. New South Wales Department of Education and Training: Blacktown District Office.
- Hytten, K. & Adkins, A. (2002). Thinking through a pedagogy of whiteness. In *Educational Theory*, 51, 45.
- Imel, S. (1998). Teaching Critical Reflection: Trends and Issues Alert. Eric Educational Resources and Information Centre.
- Institute of Education (2002). *Tree of Opportunity: re-thinking Pacific Education*, Fiji, University of the South Pacific.
- Lowe, K., Sawyer, W., Wood, H., Newman, S. & Buchanan, J. (1997). *Retaining Cook Island Students in Secondary School*. Sydney, (Research Report), University of Western Sydney Press.
- McIntyre, A. (2002) Exploring whiteness and multicultural education with prospective teachers, *Curriculum Inquiry*, 32. 1.
- Pasikale, A (2002). Pacific Education in New Zealand. In *Institute of Education Tree of Opportunity: re-thinking Pacific Education*, Fiji, University of the South Pacific.
- Penetito, W (2002). Personal Reflections on Development in Maori education: 1970-2001. In *Institute of Education, Tree of Opportunity: re-thinking Pacific Education*. Fiji, University of the South Pacific.
- Ramsey, G. (2000). *Quality Matters. Revitalising teaching: critical times, critical choices*. Teacher Education Review in New South Wales. New South Wales: Department of Education and Training.
- Redfield, R. (1973). A Contribution of Anthropology to the Education of the Teacher. In Ianni, F. & Storey, E. (Eds.)(1997) *Cultural Relevance and Educational Issues*. Boston: Little, Brown and Co.
- Schwarzer, B. (1999). Teachers as Believers: A case study of teachers' ability to describe their teaching practice. Non-published Ed.D Thesis, Charles Sturt University: Wagga Wagga, NSW, Australia.
- Sturman, A.(1997). *Social Justice in Education*. Melbourne: ACER.
- Teasdale, R. & J. (1992). Voices in a Seashell, *Education, Culture and Identity*. Suva, Fiji: Institute of Pacific Studies, University of the South Pacific.
- Thaman, K (1992). "Looking towards the Source: A Consideration of (Cultural) Context in Teacher Education", *Directions*, 27, 14, 2.
- Tuioti, L. (2002). Pacific Education in Aotearoa. In *Institute of Education (2002) Tree of Opportunity: re-thinking Pacific Education*. Suva, Fiji, University of the South Pacific.
- Turney, C (1990) *Where the Buck Stops*. Sydney: Sydmac Press.
- Vao, U. F. (2002). *'Saili Matagi'* - Samoan Migrants in Australia. Suva, Fiji: Institute of Pacific Studies, University of the South Pacific.

Abstract

Australian education is struggling to meet the needs of Polynesian students who represent a growing minority group entering schools. Australian schools and teachers have found it difficult to respond to the specific cultural orientation and learning needs of these students. Polynesian young people represent a significant proportion of students exhibiting low achievement, disengagement and alienation.

This paper outlines developments in teacher education curriculum, models of school-community-university partnership, use of case studies and web based resources for professional development of teachers working with Polynesian Australian students in Australian classrooms.

Zusammenfassung

Kulturelles lernen in der Lehrer Ausbildung Verknüpfung von Lehrern mit ihren polynesischen Schülern

Die australische Schulausbildung, trotz Multikulturpolitik, kämpft mit den Bedürfnissen von polynesischen Schülern, die eine wachsende Minderheitsgruppe unter den in das australische Schulsystem eintretenden Schülern darstellt. Australische Schulen und Lehrer tun sich schwer mit den spezifischen kulturellen Ausrichtungen und Lernbedürfnissen von polynesischen australischen Schülern. Die polynesische Jugend repräsentiert einen übermäßig starken Anteil von Schülern, die schwache Leistungen zeigen und unmotiviert und entfremdet sind.

Dieser Artikel präsentiert Innovationen in der Lehrerausbildung an der Bildungs- und Sozialarbeitsfakultät der Universität Sydney. Er behandelt die Vorbereitung von Lehrern im Hinblick auf die Arbeit mit polynesischen australischen Schülern und ihren Gemeinden. Dieser Artikel umreißt die Entwicklung des Lehrer Ausbildungs Lehrplan, Partnerschaftsmodelle von Schule-Gemeinde-Universität sowie die Benutzung von Fallstudien und Internet basierenden Hilfsmittel für die berufliche Entwicklung von Lehrern, die mit polynesischen australischen Schülern in australischen Klassenzimmern arbeiten. Außerdem präsentiert dieser Artikel Forschungen im Bereich der Entwicklung von kritischen kulturellen Reflexionen in der Lehrerausbildung innerhalb des Studiengangs "Master of Teaching" an der Universität Sydney.

Die Entwicklung von Multikultur als positive Erscheinung, die alle Bereiche der Schulen umfassen sollte, verlangt Lehrer, die sowohl in der Lage sind aus ihrer eigenen ethnischen Orientierung auszubrechen, als auch die Art und Weise zu erkennen, in der kulturelles Verständnis den Lehr-Lernprozess unterstützt. Die Praktiken der Lehrer und die mangelnde Infragestellung der vorherrschenden kulturellen Anschauung verursacht Schulversagen von Schülern mit andersartigem kulturellen Hintergrund in Hinsicht auf intrinsischer Mängel des Einzelnen, der kulturellen Gruppe oder in Hinsicht des Versagens der Familie, aus der der Schüler stammt.

In der Lehrerausbildung werden Erkenntnisse gebraucht, die die Lehrer in die Lage versetzen ihr für selbstverständlich gehaltenes Verständnis von Schul- und Kulturvielfalt zu überdenken. Die Verlagerung der Ausbildungspraktiken zu mehr sozialer Gerechtigkeit, die die Lehrer in die Lage versetzt mit ihrer Schulgemeinde zusammenzuarbeiten, stellt eine Herausforderung in der Lehrerausbildung dar.

Der Schwerpunkt lag darin, Verbindungen mit der Nachbarschaft und der Gemeinde herzustellen, um kritische, überdachte Praktiken für die Referendaren zu entwickeln, damit die polynesischen australischen Schülern mit ihren zukünftigen Lehrern verbunden werden. Diese Verknüpfung wurde in einem Zusammenhang geformt, der, durch die Entwicklung von Kulturvorstellungsvermögen ihrer zukünftigen Lehrer, die Kultur der Schüler schätzt und unterstützt. In der Lehre ist gegenwärtig ein Drift zu verzeichnen, der zur Entwicklung von neuartigen Rechenschaftsverfahren und Standards in der Bewertung der Lehrerqualität geführt hat. Nationale und Internationale Vergleiche dieser entstehenden Lehrstandards enthüllen eine signifikante Rolle für Standards, die mit kultureller inklusiver Pädagogik, Praktiken und Verständnis in Bezug stehen.

Diese Veröffentlichung zeigt auf, wie eine Universität in Australien einen Lehrplan erfolgreich entwickelt und eingeführt hat, der die notwendigen Kenntnisse und die notwendigen Einstellungen vermittelt, die zur Erzielung dieser Ergebnisse und Standards notwendig sind.

Résumé

L'Apprentissage culturel durant la formation des professeurs Faisant la connexion des professeurs avec leur élèves polynésiens

Malgré le système de multiculturalisme, l'éducation en Australie peut difficilement répondre aux besoins des étudiants polynésiens qui sont en minorité dans le système scolaire du pays. Les écoles australiennes et leurs enseignants éprouvent des difficultés à répondre à l'orientation culturelle spécifique de ces étudiants polynésiens dans ce pays et à leur demande en enseignements. Les jeunes Polynésiens constituent un nombre important d'étudiants qui présentent des résultats inférieurs ainsi qu'un manque de motivation et un sentiment de rejet.

Cet article souligne les changements à l'Université de Sydney en tant que Faculté d'Éducation et dans le domaine social en ce qui concerne la formation des enseignants ayant en vue une meilleure coopération avec les étudiants polynésiens et leurs communautés. L'article met en relief les changements entrepris dans la formation des enseignants, des exemples de coordination entre école, communautés et Université, l'utilisation d'études de cas et de ressources informatiques permettant le développement professionnel des enseignants chargés de travailler avec des étudiants polynésiens dans les écoles australiennes. Il fait aussi référence à des recherches sur le développement des idées de nature critique et culturelle chez les étudiants de DEA en Enseignement à l'Université de Sydney.

L'émergence du multiculturalisme comme valeur positive qui devrait être prise en compte dans toute pratique scolaire exige des enseignants qui puissent sortir de leur propre orientation ethnique et discerner la manière dont la compréhension culturelle imprègne tout processus d'enseignement apprentissage.

Les enseignants formés à une pratique culturelle hégémonique, qu'ils ne remettent pas en cause, expliqueront l'échec scolaire des étudiants issus de milieux socioculturels différents par les déficiences intrinsèques, soit de l'individu, soit de son groupe culturel, ou encore de la famille dont il provient. Il est nécessaire d'inclure dans la formation des enseignants des expériences qui les mènent à déconstruire leurs idées reçues en matière de scolarité et de diversité culturelle. Orienter la pratique éducative envers plus de justice sociale, de sorte que les enseignants puissent coopérer avec toute la communauté scolaire, est le but que la formation devrait atteindre.

Il s'agit, avant tout, de forger des liens avec le milieu et la communauté permettant de développer chez les élèves-professeurs la pratique d'une réflexion critique et de mettre en relation les étudiants australiens d'origine polynésienne et leurs futurs enseignants.

Il y a, en matière d'enseignement, une évolution mondiale des normes qui introduit de nouveaux critères et processus d'évaluation des qualités et performances des enseignants. L'étude nationale et internationale de ces normes évolutives met en relief l'importance de celles qui ont trait à cette pédagogie, à une pratique et une compréhension des différences culturelles.

Ce document montre comment une université australienne s'est donné les moyens de faire fonctionner et d'acquérir les qualifications et de développer les attitudes nécessaires à la réalisation de ces normes.

Curriculum and the construction of identities : the importance of an ethnographic outlook

Sylvi Stenersen HOVDENAK
Universitetet i Tromsø

Introduction

In an article about curriculum-making Sousa (2001) points at the importance of having an ethnographic outlook in school in order to take care of different pupils. She discusses the problem what an academic curriculum, based on uniformity, represents to pupils with social problems in a compulsory school on Madeira Island and describes an action-research project trying to motivate the pupils to continue at school and to help build up their self-esteem.

With reference to Sousa's example, I will give another example of the importance of having a flexible curriculum which takes into considerations the fact that pupils are different due to their social, cultural and ethnic backgrounds, and consequently have different needs and wishes which should be taken into account in curriculum-making, at a macro level as well as at a micro level. In fact this is *the* main point when talking about an ethnographic outlook in education.

I will describe and analyse an action-research project that took place in a lower secondary school in the northernmost county in the world, Finnmark, in North-Norway in the 1990s. I will point at the reason why the project was carried out, how it was evaluated by the pupils, their teachers and parents. (In the text the project is mentioned as picture 1 and 2). I will discuss the fact that the project was brought to an end when a new national reform for elementary school, called Reform 97, was implemented in 1997.

The results from the project in Finnmark will be compared to an ongoing study of pupils' experiences of lower secondary school after the implementation of Reform 97. This study is supported by the Norwegian National Council of Research (in the text referred to as picture 3). This last study includes eight different lower secondary schools in Norway from the southern and northern part of the country, cities as well as rural districts. Six of them are represented in this article. The same lower secondary school in Finnmark, as referred to above, is also represented in this new investigation.

At the end of the 1980s Finnmark was declared a special educational region by the Norwegian government. The main reason for this was to improve the development of the region economically, culturally and socially. In order to reach this goal, a main aspect was to motivate young people to continue at school in order to raise the educational level of the population. Thus education and the development of society and individual were closely linked.⁴¹

⁴¹ Woodhall (1995) has an interesting discussion about the relation between education and development and the effects at a micro and macro level. However, this is an issue on its own, and will not be discussed here.

Pupils' experiences of school, picture 1.

As a researcher on the project of Finnmark I was responsible for some of the projects that took place in the region during the 1990s. Among the school-improving projects was the one in lower secondary school, which I will present here. This is an action research project, which was carried out as a result of an evaluation, which I had made three years earlier. In this first study the young students, with a total number of 37 pupils from the two upper classes, the 8th and 9th form, clearly expressed their dissatisfaction with lower secondary school.

The students' criticism of school may be summarised in the following two points: 1) *The lack of relevant local knowledge* about themselves on the one hand, and about *society in general* on the other. In other words: School was accused of being «too theoretical» which meant that they hardly could recognize themselves and their lived experience in the school curriculum. 2) *The lack of contact with occupational life*, and consequently *the lack of knowledge concerning their future occupational possibilities* in their struggle to choose directions for further education and occupation and thus construct a future oriented identity.

The report, indeed, was a shock to the teachers and the local school authorities. None of them could imagine that the situation would be like this from the point of view of the pupils. The experiences of the students were far from the declared aims of the educational region as referred above. The pupils' dissatisfaction was strengthened by the teachers who told about unmotivated pupils and thus confirmed what the pupils had expressed. An urgently important question emerged: *What was to be done?*

New experiences of school, picture 2.

Being the researcher that had evaluated this lower secondary school from the standpoint of the pupils, I was invited to discuss with the school's staff and the local school authorities what could be done in order to make a better school in the future. Parents also took part in this discussion. I will not go into details about this process as the project already has been described and analysed (Hovdenak 2000). What is of interest here is to outline the main points of the project carried out.

As an answer to the students' criticism a new subject was created in the 8th form. The first year the subject was carried out, the class consisted of 14 pupils which was the smallest amount of pupils for years. The subject was called «local knowledge» and was mandatory for the pupils. The aims of the subject was 1) to integrate in a better way than earlier knowledges from the academic field (school) and the non-academic field (local society). 2) To give the pupils access to other social arenas outside school in order to make it easier for them to have some ideas about occupational life and future possibilities.

The first point had to do with the students' criticism of the lack of relevant knowledge about themselves on the one hand, and about society on the other. The second point had to do with the missing link between school and occupational life as experienced by the pupils. These two points, we thought, would improve pupils' motivation to go to school as the learning process to a greater extent than before would make sense to them. This would, in turn, stimulate to a positive identity construction at a local level.

«Local knowledge» was given three lessons a week, but for a certain period during the school-year six lessons were given every second week when the students were participating in occupational life. The subject was based on the ideas of projectwork as presented by

Berthelsen *et al.* (1985) where the participation of the students is regarded as being crucially important. The students and the teachers thus discussed what to do, which themes they should focus on within the frames of the curriculum, and the way in which they should work.

The construction of this new subject was made possible by «taking lessons from» subjects as Norwegian, social sciences, physical training and some vocational subjects. In «local knowledge» those subjects mentioned were integrated instead of being insulated and fragmented as they usually had been before.

There was a running evaluation of the project during the first year to make sure that the pupil's voice should be heard, and consequently changes were done in accordance with the students' argumentation, and with reference to the then Guidelines of Education, called *Mønsterplanen 1987* (M-87). At the end of the schoolyear the conclusion was that this project seemed to have been successful. According to the pupils the learning process had become relevant and interesting to them. Their motivation to attend school had increased, and the pupils felt it was easier to cope with other subjects as well.

The parents pointed to the fact that the pupils for the first time since they had started school, told their parents what they had learnt and what they had been doing in the «local knowledge» classes. As a result of the pupils' enthusiasm some of the parents started to study «local knowledge» together with their offspring. The teacher reported that when «local knowledge» was on the timetable, nobody ever was ill or at home. By the end of the year the pupils, their parents and the responsible teacher recommended that the project should continue as part of the curriculum. It did so for some years until a new reform (Reform 97) made it impossible to go on. I will return to that point later on.

As this project became known other schools wanted to adopt the «local knowledge» class. Thus the teachers having participated in the project were invited to other schools to share their experiences with new colleagues. This model of school improvement also gave inspirations to the local school authorities who wanted their teachers to get to know about the project. The basic ideas of the project also were adopted by some higher secondary schools in the county of Finnmark. Even some departments of teacher education offered courses based on the same theoretical ideas and using the project as an example.

Four years after the first class had finished their course of «local knowledge», I asked the pupils to what extent this subject had been relevant to their future planning. By this time the pupils, if they had followed a normal progression, would finish higher secondary school, and thus be in a new position of transition either to go on to higher tertiary education or to start as skilled workers. It is interesting to notice that all the students, without exceptions, commented upon «local knowledge» as the best that had ever happened to them during their career in lower secondary school. Some of them doubted whether they would have managed to go through basic school without this new subject which, according to them, made it possible for them to cope with what they experienced as the general lack of relevant knowledge in school.

«Local knowledge» was like an oasis to them, preventing them from drying out. The pupils made it clear that the experiences they had gained with regard to occupational life had been important to them in their future planning. Some of them also drew the conclusion that what they had been doing, was not the correct occupational direction to invest in, whereas others knew for certain that this would be a road to follow. In both cases this is an important experience for young students in their struggle to find their future orientation (Hovdenak 1998).

Due to the evaluation being made by the pupils themselves, we may ask why the project seemed to be that successful. I will point at the following three factors: First: The students experienced the learning process as meaningful to them. Some links had been established between their local community and the school. An important link was established between knowledges from the academic and non-academic fields. This has to do with the connection between Habermas' (1987) concepts of «lifeworld» and «systemworld» and to the discussion of Berger and Luckmann (1967) about different fields of knowledges and the linkage between them. It also has to do with Bernstein's (1996, 2000) concepts of recognition rules and realization rules in the pupils' process of learning.

The second factor to be paid attention to is the fact that the project contributed to make the pupils' future after lower secondary school less anonymous. Some doors opened a crack on the outside world which at least meant that the young students to some extent got to know some directions for future occupational orientation. Third: The students were allowed to participate in different contexts and thus gained valuable experiences. This means in other words that the pupils got access to other social arenas outside school which they did not know.

Wyn and White (1997:150) argue that it is of great importance that young people should have «rights and responsibilities to participate in many aspects of society. *Participation* is the fundamental issue». In sum these factors seemed to be urgently important when it came to young people's struggle to construct different forms of identities (personal, local, future oriented).

It is important to be aware of the fact that this project was made possible within the framework of the then existing curriculum guidelines, M87. This was a national curriculum with a high degree of flexibility allowing the teachers to adapt the curriculum to the social, cultural and ethnic background of the students. I will return to this point later on when comparing M87 to Reform 97. Before that, I am going to present some other research work that is being carried out right now, and supported by the Norwegian National Council of Research.

In the period followed by those two investigations there have been fundamental changes in the policy making in education. What is of interest is the main changes that have taken place in the curriculum making in basic school (i.e. primary and lower secondary school), and how these changes seemed to influence the pedagogy carried out in the classroom and the teachers' possibilities of having an ethnographic outlook at the level of school, which, in turn, seemed to influence the pupils' possibilities of identity construction.

Pupils' experiences of school related to a new curriculum, picture 3

This picture refers to different lower secondary schools after Reform 97 had been implemented. The data presented here are based on qualitative individual interviews over a period of two years while the students were in the 9th and 10th form, which are the two last classes in basic school. During the period in between those investigations, which are presented here (i.e. picture 1 and 2 on the one hand relating to M87, and picture 3 on the other relating to Reform 97) there has been a change in the schooling structure due to educational reforms that have taken place.

As for basic school, the change means that the final class in lower secondary school has changed from 9th to 10th. The pupils now start at school when they are six years old,

whereas they started at seven before Reform 97 was implemented. Both investigations focus on the two last classes in lower secondary school. In both cases the students are aged 14 – 16.

In the study presented here 78 pupils of a total number of 157 are represented, 45 girls and 33 boys from six different schools in Norway, urban and rural districts in the northern and southern part. The same lower secondary school represented in picture 1 and 2 is part of this investigation as well. I have also interviewed 19 teachers belonging to the same classes and schools as the pupils.

The pupils have different social, cultural and ethnic background, which means that the contexts the data are based on are quite different. However, an interesting discovery in this respect is the fact that in spite of different backgrounds the pupils seem to share some experiences of school, which is common to them all. In what follows, I will concentrate on these common experiences.

The fact that all the pupils, girls as well as boys, express the same dissatisfaction with school is thought provoking. The criticism has to do with the school's subjects, which according to the pupils have little relevance to their lives outside school. School subjects are accused of being far too much theoretically-oriented. It seems as if the students use the term «theoretical» when they do not understand the relevance of what is being taught. They report to be tired of school. Some of them say they feel so tired that they do not know how to go on.

All the students wish they could influence what to learn and how to do it to a higher degree than what they actually do. The pupils think that working on projects is a good way of learning. Project-work allows them, more than other methods, to define «the what and the how» in education, which seems to be urgently important to them. The pupils express the need to have more freedom to choose subjects in accordance with their own interests and abilities. They stress the need of a more flexible school. As one girl said: «We need more freedom in school, it is just before we are handcuffed».

All the students have strongly expressed their wish and need for closer connection to the society outside school, especially occupational life. This is due to the fact that the transition from lower to higher secondary school represents an important future choice regarding occupational life. However, it does not seem as if school helps them to construct future oriented identities in a positive way. We may even question to what extent school seems to be helpful to them in their present situation.

It should be noticed that the experiences of the teachers interviewed correlate with the experiences of the pupils (Hovdenak 2001). Shortly I will mention the following factors stressed by the 19 teachers interviewed: With Reform 97 the teachers feel obliged to do what is presented for each subject every year, even though they know that for many pupils this does not make any sense. The present curriculum regulates in details what is to be done. As a result of the pressure created by the curriculum, the teachers report that they too often feel they have to compromise with themselves as professionals. In this context I have to add that by Reform 97 the curriculum was made a fixed fact to increase the pressure upon the teachers to carry out the curriculum.

The teachers also report that it has become much more difficult to differentiate according to the pupils' abilities and interests. Lack of time is the overall problem. According to the teachers, the previous plan gave more autonomy to them considering what to teach and how to teach. Thus the teachers experience that Reform 97 contributes to label more pupils as «losers», as they have problems to come through what has been defined as «normal» programmes. In this way school weakens the pupils' self-esteem and probably their possibilities of positive constructions of identities.

The pictures presented tell us that picture 1 and 3 are quite similar to each other, although they represent the operationalisation of two different curricula, M87 and Reform 97. Picture 2 is the one that seems to care for a well-rounded individual development to a greater extent than the others. In this picture the pupil's voice is being heard. What is of vital importance in this context is the fact that the lower secondary school represented in picture 2 (and related to M87) has left its positive position and moved to picture 3 (which is related to Reform 97). Compared to school's responsibility to stimulate a well-rounded individual development this change seems to be a step in the wrong direction. Why did it happen?

Curriculum-making in Norway in the 1990s.

There is a quite reasonable explanation why this lower secondary school in Finnmark has moved away from picture 2: The implementation of Reform 97.⁴² The main change in this reform compared to M87 is the *reduced degree of flexibility* given to teachers and their students, and accordingly the strengthening of a national curriculum. This seems to be the main reason why the school in Finnmark could not continue the project represented in picture 2 which, in spite of the fact that this project - from the point of view of the pupils, teachers and parents - appeared to be successful.

We should be aware that the previous curriculum - M87 - allowed the teachers, to a greater degree than Reform 97 does, to plan their teaching in accordance with the pupils' different backgrounds, their abilities and interests. We experienced that when the teachers in picture 1 got the evaluation of the pupils' experiences of school, M87 allowed them to make the necessary changes in what Goodlad (1979) calls the perceived and operational curriculum at the level of school. These changes were made in order to prepare the ground for a positively experienced curriculum by the students, which in Goodlad's term is called the *experiential curriculum*. These changes as referred to in picture 2 were based on the teachers' *ethnographic outlook* and made possible by national guidelines of education.

In what follows I will analyse the main differences between the previous guidelines – M87 – and the contemporary curriculum, Reform 97, by means of Bernstein's (1996, 2000) theoretical framework focusing on the concepts of *pedagogic codes* (also called *codes of knowledge*). Bernstein distinguishes between two pedagogic codes: the *collection code* and the *integration code*. These two code modalities represent different ideologies of pedagogy. Whereas the collection code is identified as «closed», the integration code is «open». Whether the pedagogic code is said to be «closed» or «open» depends on the degree of classification and framing. These two concepts are vital in the theory of modelling pedagogic codes.

Classification refers to the relation between these categories and the degree of insulation between or within relevant categories. Classification can be strong or weak according to the degree of insulation. If, for instance, there are sharp boundaries between school subjects in a given curriculum, the classification is «strong». On the contrary, if the boundaries are blurred, the classification is «weak». Classification may be internal or external. We may for instance talk about internal classification between school subjects within the curriculum, and external classification between school and (local) society. The concept of classification thus has to do with power relations (e.g. who decides which discourse is given legitimacy).

⁴² Elsewhere I have discussed the reasons why the Norwegian educational system was fully revised from kindergarten to university level (Hovdenak 2000, 2002). In these texts I focus on the driving forces identified at a macro level, which has proved to be technological development and economic growth. In Norway, as in most of the western societies, the New Right-ideology (Halsey *et al.* 1997) has got a strong position in curriculum-making.

Framing relates to the different forms of legitimate communication that are realised in any pedagogic practice. Thus framing refers to the relations between teachers and pupils. Where the framing is strong, the teacher controls the communication, whereas with weak framing the control to a larger degree lies with the student, (e. g. the students may give premises for how to learn). Framing refers to the locus of control over the selection, sequencing, pacing and criteria of the knowledge. Framing is about who controls what. As for classification, framing may also be internal or external. According to Bernstein changes come with framing.

In order to summarise the conceptions of classification and framing, I quote Bernstein (2000:100): «In short, the principle of classification regulates *what* discourse is to be transmitted and its relation to other discourses in a given set (e. g. a curriculum). The principle of framing regulates *how* the discourse is to be transmitted and acquired in the pedagogic text.»

It is the strength of classification and framing, which decides whether we have to do with a collection code or an integration code. The first one is identified by strong classification and framing, whereas an integration code is recognised by its weak classification and framing. A fundamental question in this context is which pedagogic code that seems to dominate Reform 97, and how this dominating code corresponds to the dominating code of M87.

The most obvious change between M87 and Reform 97 is the change from an *integration-oriented code* to a *collection-oriented code* in the contemporary curriculum, Reform 97. This change has to a high degree been experienced in lower secondary school as the classification and framing becomes stronger in those two last classes of basic school. As has been described above (picture 3), the teachers feel forced to carry out what has been presented in the curriculum, which gives detailed directions for their teaching.

The curriculum of Reform 97 is in sharp contrast to M87 which was built upon the ideas of an *integrated oriented pedagogic code* where the teachers were allowed to plan their teaching within frames of three years, and where they also had the possibilities to choose which themes they would concentrate on, and which they would pay less attention to. We should bear in mind that pupils as well as teachers clearly have expressed the needs for a more flexible curriculum as a result of the implementation of Reform 97.

Another important change has to do with the pupils' freedom to choose subjectes. M87 allowed the students in the two upper classes to choose some subjects in accordance with their personal interests and abilities. Today this possibility has been radically reduced. However, our empirical datas tell us that all the pupils ask for more freedom to choose subjects. Today they feel pressed through the same funnel irrespective of the big differences among them.

Conclusion

The action - research projects from Madeira Island and North-Norway both underline the importance of what Sousa (2001) calls an ethnographic outlook in order to stimulate the students' learning-process.

Another educational researcher, van Manen, strongly points at the importance of what he calls a *hermeneutic phenomenological approach* in pedagogy. «*Phenomenological questions are meaning questions*. They ask for the meaning and significance of certain phenomena» (van Manen 1990:23). These questions cannot be solved and done away with.

They are questions that can be more deeply understood and on this basis may help us act «more thoughtfully and more tactfully in certain situations.» (ibid.)

Pedagogy should be concerned about the lifeworld of the students. In van Manen's view the students' lived experience is an essential factor in the process of learning. This is in fact exactly what the students in the examples given above have asked for. We have experienced that when the school paid attention to the students' lived experience - their lifeworld - the students felt more comfortable in school. Their motivation for schoolwork was stimulated through knowledges, which was recognized by them and relevant to them; pedagogy was oriented to existential meaning.

The pupils experienced the link between knowledges from the academic field and the non-academic field. School knowledge was not only associated with «abstract theory» as the students put it. «... lived experience cannot be captured in conceptual abstractions» (van Manen 1990:79). In his opinion it is important to ask «... how many curriculum theorists or teaching specialists know what the child's lived experience is like?» (van Manen 1990:150). I agree. A future challenge is to focus on this question. In fact this is fundamental, and takes us to the issue of education of educators.

We may ask to what extent teacher education stresses the importance of an ethnographic outlook in curriculum-making and in the construction of identities as this dimension seems to be essential in order to stimulate a positive learning process. As for the Norwegian case the teacher education was reformed in the 1990s in a way that made it difficult to pay much attention to fundamental issues as for instance theories of learning. As a result of the reform, pedagogy as a subject was reduced and the programme was spread over a period of three years. The new reform was based on a national model for teacher education, with a rather fixed curriculum. However, due to bad experiences, we are now reforming the system again. In the new reform which will be implemented in August 2003, pedagogy has been concentrated within a period of two years which is a better model compared to the previous one. The students may choose one more year for a fulltime study in pedagogy. As it is experienced that many of the students ask for more pedagogy in order to qualify themselves as teachers, it is expected that many of them will continue their study. The new reform represents another important difference compared to the previous one as the curriculum is based upon national guidelines, which means a decentralisation of the content of teacher education. In this way the curriculum offers more local space to each institution. A future challenge in the Norwegian case, is to construct a teacher education that prepares the students for the different tasks they will meet as teachers. Teacher education should stress the necessity of differentiating the learning process in accordance with the child's lived experience – which indeed – at least due to Norwegian experiences – seems to be an important challenge when it comes to future curriculum-making.

According to the pictures presented in this study, we may conclude that it is the integration-oriented code, which opens up for an ethnographic outlook, or in van Manen's words a *hermeneutic phenomenological approach*. The pupils and their teachers ask for this pedagogic code. The conclusion to be drawn from the examples from Madeira Island and Norway is as follows: To provide a well-rounded individual development in school, the pupils' social, cultural and ethnic background must be taken into considerations. Without this perspective in mind, some pupils will never succeed in their struggle to construct positive identities. In teacher education this dimension deserves much attention. A fundamental question is: What is the responsibility that school has for youth?

References

- Berger, & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York, Doubleday.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London, Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Revised edition. Oxford, Rowman and Littlefield Publishers.
- Berthelsen, J. et al. (1985). *Grundbog i projektarbejde, teori og praktisk vejledning*. Koebenhavn, Unge Paedagoger.
- Goodlad, J. I. (1979). "The Domains of Curriculum and Their Study." In Goodlad, J. I. et al. *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York, McGraw-Hill Book Company.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action*. Boston, Bleacon Press.
- Halsey, A. H. et al. (eds.) (1997). "The Transformation of Education and Society: An Introduction". In *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford. University Press.
- Hovdenak, S. S. (1998). "Med lokallaere i bagasjen". Report. Faculty of social sciences, University of Tromsøe, Norway.
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?* Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Hovdenak, S. S. (2001). "Den nye ungdomsskolen - problemer og utfordringer. Vurdert fra laerer- og elevperspektiv". In Hovdenak, S. S. (ed.): *Perspektiver paa Reform 97*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Hovdenak, S. S. (2002). "The Norwegian case: Education reforms at a macro and micro level. The construction of identities." Paper for the conference: "Knowledges, pedagogy and society. The Second International Basil Bernstein Symposium." Cape Town 17-19 July 2002.
- Manen, M. van (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press.
- Sousa, J. M. (2001). "Un regard ethnographique sur l'Ecole." *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education*. Vol. 1, nb. 1.
- Woodhall, M. (1995). "Education and Economic Development." In Haavelsrud, M. (ed.): *Kunnskap og utvikling*. Norwegian National Research Council and University of Tromsøe.
- Wyn, J. and White, R. (1997). *Rethinking Youth*. London, Sage publications.

Abstract

The article presents three different pictures from an action-research project in a lower secondary school in North-Norway. The pictures discuss the experiences of the pupils related to the dominating pedagogic code as expressed in the curriculum and carried out in school. Some attention is also paid to the experiences made by teachers and parents. The conclusion is that the empirical work in this study underlines the importance of an ethnographic outlook in curriculum-making in order to provide a well-rounded personal development for the pupils.

Résumé

Curriculum et la construction d'identités: l'importance d'un regard ethnographique

L'article présente trois visions issues d'un projet de recherche-action mené dans un collège dans le Nord de la Norvège. Ces visions prennent en considération l'expérience des élèves par rapport au code pédagogique prépondérant tel qu'il est présenté dans les

programmes d'éducation nationaux et pratiqués dans les écoles. L'article traite également de l'expérience vécue des professeurs et des parents. À partir d'un projet de recherche-action parmi des élèves de l'île de Madère, Sousa (2001) a observé le besoin d'une approche ethnographique par rapport à la situation d'apprentissage dans laquelle se trouvaient les élèves. L'expérience de l'étude norvégienne est au même degré favorable à la nécessité d'une approche ethnographique afin d'améliorer l'éducation des élèves et faciliter une meilleure construction d'identités.

La première vision portée sur l'étude norvégienne présente des collégiens qui ne se plaisent pas à l'école. Leurs critiques peuvent se résumer en deux points essentiels. Premièrement, d'une part, un manque de connaissances locales pertinentes, et d'autre part, un manque de connaissances générales de la société. Deuxièmement, un manque de rapports avec la vie professionnelle, et par conséquent, une difficulté à la fois de choix de métier et du peu d'informations concernant les possibilités offertes par le système d'éducation à l'égard d'une future insertion professionnelle. Les résultats issus de cette étude ont conduit à la mise en place d'un projet de développement pour l'ensemble du collège organisé par les professeurs et la direction de l'école en collaboration avec les autorités locales.

La deuxième vision. L'enseignement d'une nouvelle matière intitulée 'connaissances locales' a été établi en réponse à la critique avancée par les élèves. Cette matière était obligatoire pour tous les élèves de la huitième (équivalent à la troisième du système français), et avait deux objectifs principaux: 1) Faire intégrer le savoir local de la vie quotidienne dans l'enseignement des connaissances du champ scientifique à l'école. 2) Donner aux élèves accès à d'autres domaines sociaux en dehors de l'école afin de leur assurer une meilleure connaissance de la vie professionnelle et leur faire apercevoir des possibilités d'avenir qui en découlent.

Ces deux mesures ont été prises pour freiner la critique et satisfaire aux désirs des élèves. L'évaluation continue des élèves, des professeurs et des parents a démontré qu'ils étaient tous satisfaits du projet de développement à l'école. Selon les professeurs personne n'était malade ou absent lors des cours de 'connaissances locales', et selon les parents les élèves commençaient à parler de ce qu'ils avaient appris à l'école. La question qui surgit est pourquoi la matière de 'connaissances locales' a été jugée si positive par les élèves. Trois facteurs semblent importants de ce point de vue: En premier lieu, à cause des liens créés entre les domaines dits quotidiens et ceux dits scientifiques, le processus d'apprentissage à l'école est regardé comme plus significatif par les élèves. En deuxième lieu, le projet de développement a rendu l'avenir des élèves beaucoup moins imprévisible pour eux-mêmes. En troisième lieu, dû à la participation des élèves dans autres contextes sociaux, ils ont pu gagner de l'expérience. Une étude menée quatre ans plus tard a montré que l'expérience acquise grâce à la matière de 'connaissances locales' avait influencé le choix professionnel des élèves. Le projet a été réalisé dans le cadre du programme d'éducation intitulé Mönsterplanen 1987 (M87).

La troisième vision montre que lorsqu'un nouveau programme d'éducation national, L97, a été mis en place, le projet de développement à l'école n'a pas pu se poursuivre parce que ce nouveau programme ne laissait pas assez de place à une adaptation pédagogique nécessaire pour que le projet puisse continuer.

L'article analyse les différences entre M87 et L97 en utilisant plusieurs approches théoriques. En conclusion, le travail empirique de cette étude souligne l'importance d'une perspective ethnographique relative à la construction des programmes d'éducation afin de permettre et d'assurer un bon développement personnel des élèves.

Abstrakt

Læreplanen og dens konstruksjon av identiteter : Betydningen av et etnografisk perspektiv.

Artikkelen presenterer tre forskjellige bilder fra et skoleutviklingsprosjekt i en ungdomsskole i Nord-Norge på 1990-tallet. Elevenes opplevelser av skolen blir diskutert i lys av læreplanens dominerende pedagogiske kode slik den kommer til uttrykk i skolen. Også foreldres erfaringer med skolens utviklingsprosjekt blir viet en viss oppmerksomhet.

Med utgangspunkt i et skoleutviklingsprosjekt blant elever på Madeira, peker Sousa (2001) på nødvendigheten av en etnografisk tilnærming i forhold til elevens læringssituasjon. Erfaringene fra den norske studien peker også på nødvendigheten av en slik tilnærming for å stimulere elevens læring og legge forholdene til rette for en positiv identitetsutvikling.

Det første bildet fra den norske studien forteller om ungdomsskoleelever som ikke trives i skolen. Kritikken deres kan summeres i to hovedpunkter: 1) Mangel på både lokal relevant kunnskap, og mangel på generell kunnskap om samfunnet. Skolen ble enkelt sagt opplevd som lite samfunnsmessig relevant. 2) Manglende kontakt med og kunnskaper om arbeidslivet, og som følge av det: vanskeligheter med valg av framtidig yrke og relevant utdanning. Resultatene fra denne undersøkelsen førte til at skolens lærere og ledelse sammen med lokale skolemyndigheter satte i gang et relativt omfattende skoleutviklingsprosjekt i alle klasser grunnskolen.

Det andre bildet. Som et svar på elevenes kritikk av skolen ble et nytt fag etablert, lokallære. Faget ble gjort obligatorisk for alle elever i 8. klasse, og hadde følgende målsetting: 1) Å integrere kunnskaper fra vitenskapsområdet (skolekunnskaper) med kunnskaper fra hverdagsområdet (lokale kunnskaper). 2) Å gi elevene adgang til andre sosiale arenaer utenfor skolen i den hensikt å bidra med nye erfaringer i forbindelse med yrkesvalg og framtidige muligheter. På denne måten ønsket man å demme opp for elevenes kritikk av skolen. Den fortløpende evalueringen blant elever, lærere og foreldre viste at parterne var godt fornøyd med utviklingsprosjektet. Læreren fortalte at ingen elever var syke når lokallære sto på timeplanen. Foreldre rapporterte at elevene kom hjem og fortalte hva de hadde lært på skolen.

Et viktig spørsmål i denne sammenhengen er hvorfor lokallære ble evaluert så positivt blant elevene. Tre faktorer framstår som viktige: 1) Læringsprosessen ble opplevd som meningsfull fordi det ble etablert forbindelseslinjer mellom skolekunnskaper og elevenes hverdagskunnskaper. 2) Framtiden ble opplevd som mindre anonym. 3) Elevene fikk anledning til å delta på ulike sosiale arenaer, og kunne opparbeide nye erfaringer. En oppfølgingsstudie blant elevene fire år senere, viste at erfaringene fra faget hadde hatt betydning for elevenes videre yrkesvalg. Prosjektet ble gjennomført innenfor rammene av Mønsterplanen 1987 (M87).

Det tredje bildet forteller at da en ny læreplan, L97, ble implementert var det ikke mulig å fortsette arbeidet med prosjektet fordi skolens pedagogiske handlingsrom var blitt redusert som følge av innføringen av nasjonalt styrte læreplaner. Artikkelen problematiserer forskjellen mellom M87 og L97 med utgangspunkt i ulike teoretiske tilnærminger.

Konklusjonen er at det empiriske materialet understreker betydningen av å ivareta et etnografisk perspektiv i arbeidet med læreplaner for å ivareta en god personlighetsutvikling blant elevene.

Práticas docentes e formação contínua. A palavra aos professores

Maria Isabel LOPES DA SILVA
& Maria Arlete CASTILHO

Departamento de Educação Básica
& Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Mundão
Viseu

Formação contínua de professores

Tal como noutros países, em Portugal, os professores são um dos maiores grupos profissionais distribuído pelos diversos sectores de ensino. São um vector social altamente qualificado, que não pode ser menosprezado, quer pelo seu potencial de intervenção ao nível da melhoria das práticas escolares, quer pela sua força como grupo de pressão nas políticas de educação nacional (Nóvoa, 1995).

Todavia, com os avanços tecnológicos e a globalização da informação abriram-se brechas profundas na forma como os professores se relacionam com os seus saberes profissionais e com o modo de os transmitir. Ao mesmo tempo alterou-se a relação dos professores com as práticas de ensino, criando-se múltiplas e controversas funções, que ultrapassam o âmbito da sala de aula (Nóvoa, 1989).

Ser professor em tempo de mudança é, como sempre, saber ensinar, mas é, também, mais do que isso, “*poucos discordariam da ideia de que a natureza e as exigências da tarefa mudaram profundamente ao longo dos anos*” (Hargreaves, 1998: 131). Genericamente os professores atravessam uma crise identitária tentando descobrir o que são entre o que foram e o que serão, cientes que “*o amanhã é sempre o produto das opções tomadas hoje*” (Nóvoa, 1989: 65).

Numa época de informação global e instantânea, cruzamento de culturas e questionamento de saberes, abriram-se novas perspectivas para a educação em geral, mas criaram-se, necessariamente, novos problemas aos sistemas escolares.

Estando a escola num processo de renovação, os professores são obrigados a confrontar saberes e hábitos adquiridos, com novas formas de ensinar e viver a profissão, mas é inegável a dificuldade em mudar as práticas docentes. Para implementar medidas que possam transformar essas práticas, é necessário ter em atenção as culturas profissionais e, depois, alcançar a relação pedagógica, o contrato didáctico e a colaboração entre professores, a partir das suas dificuldades, interesses e motivações. A formação contínua tem sido apresentada como uma boa solução, uma alavanca necessária a tais mudanças (Perrenoud, 1999).

De facto, para enfrentar os desafios educacionais e acompanhar a acelerada evolução actual, já não basta aos professores a qualificação profissional obtida nos cursos de formação inicial, havendo necessidade do sistema educativo proporcionar formação contínua. Uma formação que se insere numa perspectiva de educação permanente dos indivíduos em geral, e pressupõe o desenvolvimento de competências de reflexão, cooperação e inovação.

A formação contínua em Portugal

A formação contínua é uma realidade institucional recente na história da profissão. Em Portugal surgiu nos anos 70, através de medidas avulsas promovidas por associações profissionais, sindicatos de professores e algumas escolas, numa lógica de reciclagem e actualização dos professores, a título individual (Nóvoa, 1991).

Verdadeiramente, só a partir dos anos 80 e 90 é que, no país, se verificou uma verdadeira expansão da formação contínua, com possibilidade de novas abordagens direccionadas para a mudança contextualizada das práticas docentes, perspectivando-se uma formação centrada na escola, que respondesse a necessidades específicas, pensando conjuntamente a organização escolar e o desenvolvimento profissional dos professores.

Objectivamente, de forma oficial e sistemática, a formação contínua de professores começou a desenvolver-se a partir de 1993, depois de ter sido regulamentada pelo Decreto-Lei 249/92 de 9 de Novembro – Regime Jurídico da Formação de Professores (RJFCP), sendo, ao mesmo tempo, criados os Centros de Formação Contínua. Foi objectivo destas medidas responder às preocupações que, desde 1980, vinham sendo manifestadas no âmbito da formação de professores e que já estavam consagradas na Lei de Bases do Sistema Educativo (lei 46/86 de 14 de Outubro).

Genericamente, no RJFCP, essa formação aparece definida como de pós-profissionalização e destinada a incentivar os professores a participar na inovação e na melhoria da qualidade de ensino, bem como a actualizar conhecimentos e competências profissionais possibilitando, ainda, a mobilidade e a progressão na carreira docente.

Foi com a criação dos Centros de Formação Contínua de Professores que se implementou, de facto, a sistematização das práticas de formação contínua, com condições de funcionar como “*uma mudança de cariz estratégico, relativamente ao futuro quer do sistema escolar, quer da (re)construção da profissionalidade docente*” (Canário,1994:15).

Os Centros de Formação surgem, assim, como organizações sociais com elevado grau de autonomia, sendo que a afirmação da sua identidade acontece pela formação que aí é gerada e pelo modo como ela é gerida. Cabe aos órgãos de direcção dos próprios centros, com relevância para o director, definir as políticas de formação a seguir e planear a respectiva oferta de formação.

Actualmente, resultante de um enorme esforço nacional, a formação contínua de professores prolifera por todo o país, abrangendo milhares de docentes. Levantam-se, contudo, algumas dúvidas quanto à eficácia desse investimento e à adequação dos modelos de formação que vão sendo praticados.

Apesar de se tratar de uma realidade recente, paradoxalmente, a lógica escolarizada de formação e a epistemologia da racionalidade técnica, mesmo sendo criticadas, continuam a dominar a formação contínua dos professores (Amiguiño, 1997).

Aparentemente, em vez da formação contínua praticada pelos Centros de Formação se ter orientado para a mudança das práticas dos professores, intervindo no sentido inverso às tradicionais práticas de ensino, parece que distribuiu mais do mesmo, temperado com um novo condimento: os créditos.

Assim, ter-se-á instituído nos Centros de Formação e entre os professores uma lógica de mercado, assente na oferta e na procura de acções de formação contínua tendo simplesmente em vista a aquisição de um número pré-determinado de créditos necessários à progressão na carreira docente. Isto pode ter o pérfido efeito de transformar o actual sistema

de formação contínua, tão somente, num procedimento administrativo e burocrático para progredir na carreira (Fernandes, 1996).

Paradoxalmente, assiste-se, entre os responsáveis pela formação contínua de professores, a convincentes discursos sobre a recusa de formação contínua escolarizada assente em modelos de tipo transmissivo e a empolgadas retóricas a favor de uma formação centrada nas práticas profissionais contextualizadas, mas, depois, verifica-se que não são mais que palavras vazias de sentido (Correia, 1998), já que proliferam acções de formação em que se privilegia, especialmente, a transmissão de conteúdos distanciados da experiência dos professores e desligados das escolas (Amiguinho, 1997). O exemplo mais paradigmático desta tendência é a supremacia quase absoluta de cursos de formação, comparativamente com outras modalidades, também previstas no RJFCP, como círculos de estudo, oficinas de formação e desenvolvimento de projectos. Neste sentido afirma-se que alguns directores dos Centros de Formação os encaram como “*agências de cursos de formação*” (Barroso e Canário, 1999:152).

Presentemente, muitas são as vozes que denunciam os caminhos por onde vai a formação contínua de professores que os Centros de Formação praticam e sublinham a necessidade urgente de a recentrar nos professores e nas escolas. Salientam-se, entre outros, Amiguinho (1992,1994,1997); Barroso (1995,1997,1999); Canário (1995,1997,1999); Correia (1998) e Nóvoa (1991,1992,1995).

A convivência profissional com esta formação contínua descontextualizada e avulsa e uma revisão de abundante literatura educacional sobre esta temática, fundamentaram uma investigação, cuja finalidade foi saber, pela voz dos professores, se houve (ou não) mudanças de práticas docentes fruto da frequência de acções de formação contínua promovidas pelos Centros de Formação.

Metodologia

Para conhecer a opinião dos professores sobre a formação contínua, optou-se por uma abordagem metodológica de tipo etnográfico, centrada no estudo de caso de um centro de formação contínua de professores e nos seus actores.

Esta escolha fundamentou-se no interesse pessoal por um estudo feito a partir de dentro, sensível à vida de um Centro de Formação e na ambição de querer compreender em profundidade, pela voz dos professores, o actual sistema de formação contínua e suas consequências. Levar a cabo tal pesquisa obrigou a que o sujeito actor-social (ele próprio professor) se distinguisse do investigador, sem renegar, todavia, os seus valores, crenças ou pressupostos teóricos.

Ponderando prós e contras, tomou-se a cargo todo o trabalho da recolha e tratamento de dados, incluindo a gravação e a transcrição das entrevistas efectuadas. Tal procedimento, apesar de significar uma tarefa acrescida, justifica-se na medida em que a transcrição de cada entrevista pelo investigador, permite uma melhor diferenciação e qualidade, ao possibilitar recuperar o “*«tom» global, as ideias principais, as linhas força, a coerência e as contradições (Amiguinho,1992:96)*”.

No estudo investiu-se, também, na cuidada caracterização do centro em questão (Centro X), permitindo um efectivo conhecimento do contexto, pois considera-se que tal é essencial para estabelecer a validade contextual, ou seja, a transferibilidade para contextos semelhantes.

Tentando responder a questões enunciadas, respeitantes a lógicas de formação contínua, formação praticada nos centros de formação e relação desses aspectos com a mudança de práticas escolares - estabeleceu-se como objectivos do estudo:

- Conhecer a opinião dos professores sobre a repercussão nas suas práticas docentes das acções de formação frequentadas no centro de formação X.
- Compreender o sentido que atribuem a essa formação e à sua procura.
- Saber o que pensam do actual sistema de formação contínua.

Com o propósito de conhecer, entender e interpretar as posições, estratégias e comportamentos dos actores envolvidos recorreu-se à entrevista e à recolha documental, recorrendo-se fundamentalmente, para a estruturação e tratamento da informação recolhida, à análise de conteúdo, com a ajuda do software *NUDIST*.

Nesta análise de conteúdo o sistema de categorias não foi determinado antecipadamente, tendo-se optado por, considerando o quadro teórico, partir para um trabalho exploratório sobre o *corpus* e, por sucessivos ensaios, estabelecer o plano de categorias, seguindo a estratégia de Vala (1986). Teve-se igualmente em consideração a heterogeneidade das fontes e a adequação aos objectivos do estudo. Para a sua validação, atendeu-se aos critérios de exaustividade, exclusividade e pertinência (Romero, 1991).

Houve, porém, a preocupação que os princípios subjacentes ao sistema de categorização utilizado quer na análise das entrevistas quer dos documentos fossem os mesmos, no sentido de garantir diferentes modos de triangulação de dados que permitissem confrontar as informações recolhidas, aceder a novas perspectivas e apoiar a credibilidade do estudo (Pourtois e Desmet, 1988).

Num processo metodológico actuante e interactivo, apesar de se tratar de um trabalho qualitativo, por vezes, relativamente aos professores, utilizou-se a quantificação para situar comparativamente os dados existentes. Essa análise, localizada e contextualizada, facilitou alguns caminhos de exploração, relativamente à tipificação dos utilizadores do Centro X. Permitiu também identificar os professores com o maior número de acções frequentadas no período de três anos consecutivos.

A escolha destes professores como sujeitos do estudo justificava-se por razões inter-relacionadas: conhecimento mais profundo das práticas de formação naquele centro de formação em concreto; conhecimento de lógicas subjacentes aos *maiores utilizadores* (consumidores?) da formação contínua; possibilidade de uma análise mais consistente da opinião dos professores relativamente à repercussão da formação contínua nas suas práticas docentes.

Assim, numa primeira etapa seleccionaram-se e caracterizaram-se 40 docentes nesta situação (menos de 10%, dos 400 a 500 que, em cada ano, nos últimos três, tinham feito formação neste centro).

Contudo, dado que se propunha conhecer em profundidade a opinião dos professores, houve necessidade de, entre estes, eleger um número mais restrito, decidindo-se que seriam entrevistados aqueles que, no ano seguinte ao da recolha dos dados de contexto, estivessem de regresso ao referido centro. Nestas condições foram encontrados oito sujeitos: duas educadoras de infância; quatro professoras do primeiro ciclo do ensino básico (1º CEB) e duas professoras de outros níveis de ensino. O facto de os professores a entrevistar estarem a fazer a 4ª acção de formação ampliou as fontes de informação e favoreceu o trabalho do entrevistador que pôde, facilmente, encontrar os entrevistados e ajustar-se melhor às suas

disponibilidades. Ao mesmo tempo estava-se perante um grupo de pessoas que, não necessitando de créditos, investiam voluntariamente na sua própria formação contínua.

Consideraram-se esses docentes como *utilizadores especialistas*, por serem professores que fazem formação contínua para além do interesse imediato da progressão na carreira por aquisição de unidades de crédito, que têm consciência das suas necessidades de formação e desenvolveram estratégias que lhes permitem frequentar as acções de formação que pretendem, tendo aprendido a lidar com os vícios do sistema contornando-os, ou seja, tornando-se "especialistas" na utilização dessa mesma formação. São as palavras desses especialistas que se procuram seguidamente apresentar.

Formação contínua e mudança

Mudança de atitudes profissionais

Para os professores entrevistados a mudança é um processo lento e gradual, de que nem sempre têm uma clara auto-consciência (prof.1), uma aprendizagem ao longo da vida, que pode passar pelos Centros de Formação, mas ultrapassa essa dimensão.

[A mudança] (...) vai acontecendo - está tudo interligado - e, quando muda alguma coisa, a razão não é uma só (prof5).

A formação contínua de professores e educadores não se obtém só nos centros de formação(...), também nos autoformamos - é muito importante a prática reflectida do dia-a-dia (prof8).

Há alguns tipos de formação mais susceptíveis de promover a mudança, mas esta feita de sucessos e fracassos, necessita também de acompanhamento e entusiasmo:

Dá-me ideia que as pessoas saem deste tipo de acções [oficinas-projectos] com uma apetência (pausa), com unidade e vontade para mudar, de fazer coisas em conjunto - de início até fazem - mas, depois, voltam a ficar sozinhas, isoladas e perde-se tudo (prof8).

Os *especialistas* salientam, contudo, o contributo válido da formação contínua para a mudança de atitudes profissionais, nomeadamente no que diz respeito a práticas de reflexão e interacção com colegas.

Consideram, genericamente que a formação contínua desenvolve nos professores maior capacidade/necessidade de reflectir as práticas docentes (prof3; prof4; prof7; prof8). Não se trata de colocar em antítese o saber teórico e o saber-fazer mas, antes, conhecer os fundamentos das práticas desenvolvidas em contextos específicos e, pela reflexão/teorização da acção, constituir estruturas de análise, produzir novos saberes.

A minha experiência é que, desde que frequento a formação contínua, penso mais nas dificuldades que tenho e nas formas de as poder ultrapassar (prof5).

(...) discutimos entre todos, na própria acção, o que é que já aplicámos, o que é que resultou, porque é que não resultou etc. (prof2).

(...) aquilo que eu acho que mais me desenvolveu, foi a minha reflexão na prática (prof8).

As experiências positivas no âmbito da formação, os relatos dos trabalhos desenvolvidos com os alunos, o feedback entre práticas de formação e práticas pedagógicas necessário em certas modalidades de formação, nomeadamente em Oficinas, são considerados como factores de promoção e implementação de práticas reflexivas.

Essas acções [de formação] mostram que todas as pessoas são capazes e obrigam-nas a reflectir, a relatar as suas experiências para pensar nelas (prof4).

Por exemplo, na [oficina] de Plástica, faz parte da própria acção aplicarmos na escola o que se aprende na acção e depois discutir o resultado disso na sessão seguinte (prof3).

Contudo há quem pense que “a formação contínua investe, mas ainda investe pouco no diálogo e na reflexão conjunta sobre os problemas concretos de cada um” (prof8), considerando que talvez isso se deva ao facto das práticas docentes serem muito “fechadas” (prof5; prof8., prof.1), acrescentando um destes professores que será por “uma questão de hábito, mas são os hábitos que demoram mais tempo a mudar”(prof.1).

Porém, os mesmos professores reconhecem que as situações de trabalho em grupo proporcionadas pelas acções de formação favorecem a interacção e colaboração entre de colegas, no âmbito da comunicação experiencial e partilha de conhecimentos práticos, nomeadamente “novidades”

As pessoas vêm à formação contínua e conversam sobre o que fazem nas escolas e, muitas vezes, quando chegam às escolas, os colegas também querem saber o que foi feito na acção e até aplicar algumas novidades (prof5) (...) e ver maneiras diferentes de aplicar a mesma coisa (prof.3)

Algumas modalidades de formação, como oficinas de formação e projectos, têm um papel mais activo no incentivo às práticas colaborativas (prof8). Essas práticas são particularmente incentivadas pelo “trabalho de grupo”, o “trabalho com outros colegas” (prof6; prof7).

Há muitas acções de formação onde ocorre o trabalho de grupo, onde o trabalho e as conclusões não são só de um, as propostas de trabalho acabam por ser extensivas a várias pessoas(..) (prof8).

Interessando-se, especialmente, por trocar conhecimentos e materiais úteis para as práticas docentes, acontece que por vezes os partilham com colegas que não participaram na formação

Eu tenho um dossier onde registo tudo: trabalhos escritos que faço nas acções, técnicas que utilizamos aqui – tudo e tenho até uma colega que já me pediu o dossier (prof3).

Esta colaboração e partilha pode acontecer individualmente com alguns colegas, mas raramente se alarga à escola enquanto organização, já que, entre outras razões, os formandos estão deslocados dos seus contextos de trabalho. Ao nível da escola a comunicação e interacção estabelece-se melhor quando nas acções de formação há grupos de pessoas do mesmo estabelecimento de ensino.

Isso (pausa), interacção na escola por causa da formação contínua, acontece um bocado quando numa acção há professores da mesma escola ou agrupamento (prof8).

As reticências quanto à real implementação das práticas colaborativas experimentadas nas acções de formação vêm da falta de hábito que os professores têm nessa matéria, da tradição de um trabalho marcadamente individualizado.

Vejo as pessoas a serem pouco colaborativas nas escolas (...) entre os professores do 1º Ciclo não há ainda o espírito de entreatajuda – «eu é que sei e pronto» - (...) colaborar mesmo, mesmo, reticências (prof5).

Se a falta de colaboração entre professores do mesmo nível de ensino é reconhecida, torna-se particularmente preocupante a falta de diálogo pedagógico que ocorre entre os professores dos vários ciclos (prof2 ; prof3; prof8).

Contudo, a influência da formação contínua na promoção da interacção entre os professores dos vários níveis de ensino parece ter alguns frutos, permitindo abrir a “*relação entre os vários níveis de ensino*” (prof2) e fazendo com que a situação das *costas voltadas entre ciclos* começa a mudar, sendo “*isso é muito importante*” (prof8).

Isto agora está a mudar, graças a Deus está a mudar, mas até aqui havia pouca relação entre os professores dos vários níveis de ensino (prof4).

A formação contínua permite o contacto com pessoas de outras escolas, [levando] os professores, independentemente dos níveis de ensino, a interagir (prof6)

Dizem que a maior vantagem da interligação entre profissionais dos vários níveis de ensino reside no proveito pedagógico dessa comunicação e intercâmbio (prof4; prof7; prof8).

Eu acho que é bom haver acções conjuntas de educadoras e professores de outros níveis de ensino, porque permitem o contacto com pessoas que estão a trabalhar com crianças de outras faixas etárias. Há pessoas do 1º Ciclo que não fazem ideia do que se faz no Jardim, há [pessoas] do 2º Ciclo que não sabem o que se faz no Primeiro (pausa) - é muito importante essa troca feita na formação (prof7).

Contudo, há quem afirme que o divórcio entre ciclos é uma questão cultural e, “*mesmo quando uma acção é para os vários ciclos os professores têm dificuldade em misturar-se*” (prof1). Por outro lado a formação contínua não é pensada para ultrapassar essa realidade, já que se estrutura, basicamente, por ciclos e até por disciplinas (prof1).

Mudança na sala de aula

Os professores entrevistados consideram-se uma excepção relativamente a uma maioria que dizem continuar a ter práticas solitárias de ensino no interior da *sua* sala de aula - “*territórios particulares, aos quais é difícil ter acesso*” (García, 1999: 145).

Não noto que esteja muito diferente - a sala de aula continua a ser o espaço restrito de professor/aluno. Há excepções, mas têm a ver com pessoas e não com a formação (...) (prof6).

Os professores *especialistas* na formação contínua falam, fundamentalmente, do *privatismo* da sala de aula como observadores dos comportamentos de colegas com quem trabalham ou trabalharam e a opinião que expressam não é muito favorável à mudança (prof1; prof6) - a sala de aula continua a ser um espaço restrito do professor/aluno (prof2; prof3).

O facto da sala de aula ser um *domínio privado* de professor e alunos, coexistindo com modalidades de formação que não são direccionadas para a escola como um todo, propicia a que conhecimentos e competências adquiridos na formação contínua pelos docentes sejam, sobretudo, aplicados no âmbito restrito da sua sala de aula. Individualmente os professores tentam “*aproveitar alguma coisa para a prática*” (prof 4), pois, “*uma parte significativa das acções frequentadas dão para aplicar nas aulas*” (prof2; prof3; prof4), “*mesmo que não seja directamente*” (prof6).

Salientam o contributo da formação contínua, para a melhoria das práticas docentes com um certo sentido inovador (prof2 ; prof3; prof4), referindo, em particular, a familiarização com a linguagem informática e a utilização pessoal do computador (prof6; prof4).

«Computador? Não mexer! Não estragar! Isto já não é para o meu tempo» - foi a formação contínua que veio mudar isto (prof8).

Alguns professores afirmam que a aplicação de conhecimentos e competências adquiridas na formação contínua às práticas de sala de aula está intimamente relacionada com as experiências positivas (prof1; prof7) e dinâmicas geradas nas respectivas acções:

(...) *para ensinar coisas novas temos que as experimentar primeiro*(prof7)

Há modalidades - projectos de formação - que, independentemente da vontade dos professores, pelo menos durante o tempo em que decorrem, revertem em práticas na escola.

Com a [acção] de projecto (pausa), essa, pelo menos nesse ano, teve aplicação prática, concretamente era mesmo para fazer numa escola (prof6).

Noutros casos, não se trata de uma influência nas práticas didácticas, mas antes da formação de outras competências também necessárias ao professor:

Às vezes [as acções de formação servem] não é para fazer coisas com os alunos (...) mas [para] perceber melhor certas características dos alunos e ajudá-los melhor (prof4).

A direcção de turma (prof1) e o apoio a crianças com necessidades educativas especiais (prof6), são também mencionados como tendo colhido da formação contínua.

Com a acção de Necessidades Educativas Especiais fiquei mais sensibilizada para certas coisas que se calhar passavam despercebidas e acho que ajo melhor em certas situações (prof.6).

Para alguns a influência da formação contínua no desenvolvimento profissional é o aspecto mais importante, sublinhando o contributo da actualização:

Acho que evolui um bocado (prof 5).

Acho que a formação contínua tem-me ajudado a evoluir como professora (prof2).

Penso que a formação contínua influenciou o meu desempenho profissional, porque (...) dá sempre alguma informação e mais actualizada (prof 1).

Contudo, segundo os entrevistados, apesar da diversidade de papéis exigida aos professores no actual contexto educacional, abrindo potencialmente as paredes da sala de aula - orientação de projectos, animação cultural, dinamização de centros de recursos e/ou bibliotecas, ocupação de tempos livres, etc. - de modo geral, nesses domínios, não tem havido contributos da formação contínua (prof4; prof5; prof3; prof6; prof7).

Afinal, não há mudanças radicais nos “*territórios particulares*” dos professores (Garcia, 1999:145), mas “*alguma coisa sempre muda*” (prof5).

Não digo que a formação contínua tenha provocado em mim uma mudança radical na forma de dar as aulas, isso não aconteceu mesmo, mas alguma coisa sempre muda (prof5).

Será que uma mudança centrada no contexto, como preconizam os textos orientadores da formação contínua de professores teria melhores resultados?

Mudança centrada na escola

De um modo geral, os *especialistas* na utilização da formação contínua pensam que ela se deve desenvolver (também) nas escolas, embora apresentem diferentes formas de expressar esta ideia. A maioria destes professores pensa numa formação em que a escola é o objecto e o local da própria formação.

Acho que a formação contínua poderia acontecer mesmo na escola: na escola como situação e até como espaço físico (prof1).

Se há professores que vêm na formação centrada na escola, uma possibilidade de criar projectos que envolvam todas as escolas de um determinado agrupamento de escolas, contribuindo para as dinamizar e diminuir o isolamento de algumas escolas em particular (prof2), para outros, a importância desse contexto de formação reside na ligação entre as práticas de formação e as práticas docentes, pois seria uma formação em que ...

(...) íamos mesmo aperfeiçoar a nossa prática pedagógica, de certeza (prof3).

Contudo, a maioria dos entrevistados especifica que só defendem a deslocação da formação contínua para o interior das escolas como resposta “*a necessidades ou problemas dessa mesma escola*” (prof 6). Podendo tratar-se de saberes e experiências que os professores devam ganhar para melhor lidar com situações-problemas em contexto de sala de aula: “*problemas de integração; comportamentos (desviantes), deficiências, etc.*” (prof 1).

(...)se existir uma necessidade na própria escola ou lacunas na formação dos professores e educadores desse agrupamento, justifica-se que as pessoas frequentemente acções de formação oferecidas pelo local onde trabalham (prof 7).

Estes professores defendem a coexistência da formação em contextos de trabalho com a formação nos centros de formação, pois dizem que estes não existem em oposição às escolas, mas interligam-se com elas e são-lhes complementares:

(...) uma formação contínua que existisse só na escola limitava os horizontes (prof 8).

No sentido de viabilizar a ideia da *formação centrada na escola*, alguns professores falam em calendário de formação num horário que não fosse pós-laboral (prof1; prof 6), reflectindo ideias próximas daquilo que Malgaive (1995) denomina de ciclo recursivo.

A formação é para eles um processo de construção e reconstrução profissional, interno à pessoa, contextualizado, em que os diferentes saberes se articulam a partir da atribuição de sentido - utilidade para as suas práticas docentes (prof2; prof6; prof8).

Por isso é que eu acho que as melhores acções são aquelas em que há transmissão de conteúdos fundamentais, com aplicações (...) para as práticas pedagógicas. (prof8).

(...)formação virada para a escola onde exercem - para as práticas - e uma formação centrada na própria pessoa, no professor (prof7).

Difícil de alcançar é, na opinião dos entrevistados, a participação dos professores nos diversos projectos da escola.

Nas escolas por onde tenho andado, e todos os anos é uma diferente, não me pareceu que a formação contínua tivesse alguma coisa a ver com os projectos dessas escolas (prof1).

A formação contínua não mexe muito com os projectos da escola, [fica] fora disso (prof3; prof8).

Razões apontadas são a mobilidade do corpo docente, opções de formação mais direccionadas para a pessoa do professor do que para a escola, falta de tradições escolares no desenvolvimento de projectos e raridade dessa modalidades nas práticas de formação (prof6; prof5).

Eu acho que a formação contínua passa um bocado ao lado daquilo que se passa na escola, porque assenta numa relação directa com os professores deslocados e desligados do seu local de trabalho (prof5).

(...) até porque a modalidade de projecto é muito, muito rara (prof6)

A cultura dos professores, no sentido da falta de tradição na prática em projectos, é também uma barreira, porque, principalmente os professores do 1º CEB, “*têm medo de agir*” e, portanto, continuariam a arranjar álibis para não investir nos projectos:

Sobretudo os professores do 1º CEB têm medo de falar, têm medo de agir, (...) também têm capacidade, não estão habituados a trabalhar (riso), trabalhar em projectos (prof 4).

Balanço da formação contínua

O mais positivo

Os professores *especialistas* na utilização da formação consideram, genericamente, que os aspectos mais importantes das suas experiências de formação são a actualização de conhecimentos, ligada às práticas docentes e, não menos importante, o encontro de colegas, na interacção, troca de experiências e quebra do isolamento.

A actualização, que impede o “*estagnar no tempo*” (prof1) é, sem dúvida, a razão mais apontada por todos os professores, pois, de uma ou de outra forma, num ou noutro momento, todos acabam por utilizar esta expressão (prof2; prof4; prof5; prof6; prof8).

Para mim o que a formação contínua trouxe de melhor foi a possibilidade de uma pessoa se actualizar e, pronto, melhorar a nossa prática (prof3).

O encontro e/ou a interacção entre colegas (abrangendo o intercâmbio entre ciclos, a troca de experiências e a quebra de isolamento) é, claramente, ao lado da actualização, destacado como mais positivo no actual sistema de formação contínua, sendo que, de entre os entrevistados, apenas um não refere isso explicitamente (prof3; prof4; prof6; prof7).

O mais importante da formação contínua é a actualização e o encontro das pessoas (prof5).

O mais positivo [é o](...) combate ao isolamento (prof2).

O mais negativo

Apesar de se tratar de professores que não se inscrevem na formação apenas para obter créditos, consideram que o aspecto menos positivo do actual modelo de formação contínua, reside na lógica dos créditos. Referindo-se à maioria dos professores que procuram a formação com o objectivo de progredir na carreira, dizem que “*o mais negativo da formação contínua em geral são os créditos*” (prof5; prof 2), porque “*as pessoas, ao serem obrigadas, cumprem uma obrigação e mais nada*” (prof 3). Elas vão “*para aquilo que não precisam(...) só pelos créditos*” (prof8). Escolhem “*acções que lhes não dizem nada - rápidas e fáceis*” (prof1), com o objectivo único de mudar de escalão. O acessório torna-se motivo principal da procura dessa formação (prof7), ou nas palavras de um outro destes professores:

Muitos professores só fazem formação para atingir, rigorosamente, aqueles créditos (...) os créditos não fazem falta nenhuma e até prejudicaram porque, muitas vezes, se transformam na única finalidade de alguns professores (prof 5).

Directamente relacionada com a formação que tem como valorização principal a obtenção de créditos, está uma outra lógica que os professores *especialistas* na utilização da formação contínua igualmente denunciam como desvalorizadora das verdadeiras mudanças das práticas docentes: *formação escolarizada*, na modalidade de curso, assente principalmente em acções com conteúdos de ordem disciplinar e com práticas pedagógicas assentes na transmissão, sem investimento no clima interpessoal e défices de relação com o formador.

Outro aspecto igualmente negativo é que grande parte da formação contínua ainda é dada num sistema muito escolarizado, muito académico (prof1).

Fujo daquelas acções de formação muito teóricas, porque acho que não são formativas: uma pessoa vir para aqui, depois de um dia trabalho, e estar três ou quatro horas a ouvir, quase sem participar (prof2).

Também são denunciadas certas contradições existentes no actual modelo geral de formação contínua, como por exemplo o “*paradoxo entre aquilo que se diz e aquilo que se pratica*”:

Diz-se que o ensino deve ser interdisciplinar mas, depois, e também na formação contínua, as abordagens são compartimentadas (prof8).

Outra nota indubitavelmente negativa vai para as condições que os professores têm para a frequência da formação contínua (obrigatória), nomeadamente *calendários e horários* de frequência (prof8), pois trazem dificuldades acrescidas ao nível do exercício profissional, da vida familiar e da formação em si (prof1; prof6; prof2; prof6; prof7).

A calendarização das acções para o final do ano e os horários nocturnos [são] aspectos menos positivos do actual sistema de formação contínua (prof7).

Um outro obstáculo à mudança de práticas é a exterioridade da constituição da oferta de formação dos Centros - somatório das acções apresentadas pela bolsa de formadores dos respectivos Centros de Formação, atendendo a alguns interesses dos professores, mas sem ter em conta as necessidades das escolas.

Síntese final

Pela voz dos professores, obtiveram-se informações contextualizadas sobre a formação contínua e o que daí resulta para as práticas docentes. Em síntese, os professores afirmam que a formação realizada contribui para :

- Encontro com colegas e quebra de isolamento.
- Actualização técnico-científica dos docentes;
- Alguma mudança das práticas docentes individuais, no âmbito restrito da sala de aula;
- Reconhecem, porém:
- Ausência de mudanças de fundo nas práticas escolares, principalmente no contexto alargado da escola;
- Institucionalização de um determinado tipo de formação contínua, descontextualizada e assente em modalidades de formação *escolarizadas*, com horários e calendários desadequados, em que os créditos são uma espécie de moeda de troca.

Tratando-se de um estudo de caso não se pretendia extrair conclusões generalizáveis, tanto mais que o contexto escolhido um Centro de Formação gerido por uma associação profissional é menos numeroso que os Centros de Formação resultantes da Associação de escolas, para além disso a investigação incidiu em professores que são uma minoria, e se reconhecem como excepção, visto não procurarem a formação contínua para obtenção de créditos, mas em função da sua valorização profissional.

Se a relação entre as lógicas de formação contínua e as lógicas de acção docente, clivadas pelas representações profissionais, merecem, em futuros estudos, maior aprofundamento, ter dado voz aos especialistas da formação considera-se como um contributo para o conhecimento (situado) do actual modelo de formação contínua e o modo como alguns professores o utilizam.

Afinal, entre o que a lei diz, o que os centros de formação praticam e o que os professores colhem, há, na história recente dos centros de formação, "um caminho de pé posto", que, porventura, mostra que as decisões sobre a formação contínua de professores,

adultos responsáveis no exercício da sua profissão, terão que ser com eles partilhadas e contextualizadas e que professores e escolas, na sua totalidade específica, têm que ser a origem e o destino dessa formação, caso se não queira dar *crédito(s)* a trilhos que já vão a lado nenhum.

Referências bibliográficas

- Amiguiño, A. (1992). *Viver a Formação Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- Amiguiño, A. et al (1997). “Formar-se no Projecto e pelo Projecto”. In R. Canário (org). *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 101-116). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1997). “Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional.” In R. Canário (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. (pp. 61-76). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de Formação de Escolas: Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE.
- Canário, R. (1994). “Centros de Formação das Associações de Escolas: Que futuro?”. In A. Amiguiño & R. Canário (org.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação* (pp. 13-58). Lisboa: Educa.
- Correia, A. (1998). *Os <Lugares-Comuns> na Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.
- Fernandes, G. (1996). “Formação Versus Deformação”. In R. Nunes (coord.). *Centros de Formação Contínua de Professores: Testemunhos* (pp. 73-90). Porto: Porto Editora.
- García, C. (1999). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Malglaiwe, Gérard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF.
- Nóvoa, A. (1991). “Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores”. In *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). “Formação de Professores e Profissão docente”. In A. Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua Formação* (pp. 15-32). Lisboa: Publicações D. Quixote/IIIE.
- Nóvoa, A. (1995, 2º ed.). “O Passado e o Presente dos Professores” . In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Pourtois, J-P & Desmet, H. (1988). *Épistemologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Madraga, Editeur.
- Romero, A. (1991). *Metodologia de Análise de Conteúdo*. Lisboa: UCP.
- Vala, Jorge (1986). ”A Análise de Conteúdo”. In M. S. Silva & J. M. Pinto, (coord.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Nota: Este artigo fundamenta-se na investigação realizada por Maria Arlete Castillho e orientada por Maria Isabel Lopes da Silva, com vista a obtenção do grau de mestrado, no Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa, Lisboa 2002.

Resumo

As potencialidades reconhecidas ao modelo de formação contínua de professores, iniciado em Portugal em 1993, e as críticas que lhe têm sido dirigidas, baseadas em abundante literatura, fundamentam um estudo de caso centrado num Centro de Formação e que incidiu em oito professores que não procuram formação exclusivamente para a obtenção de créditos. É, pela voz desses professores - *utilizadores especialistas* - que se analisa o sentido que

atribuem a essa procura de formação e aos seus efeitos nas práticas docentes, bem como os aspectos positivos e negativos que reconhecem no actual modelo de formação contínua.

Résumé

Pratiques enseignantes et formation continue. La voix des enseignants

La mise en place au Portugal, depuis 1993, d'une politique nationale de formation continue d'enseignants, appuyée sur des centres locaux, doués d'une grande autonomie et gérés par des enseignants, et qui rendait indispensable à l'avancement dans la carrière l'obtention de certificats de formation - crédits -, a conduit nombreux enseignants à fréquenter des stages de formation continue. Pourtant les effets de cette formation dans le changement des pratiques, soit dans la formation d'enseignants, soit dans l'enseignement, ont été remis en question.

Ces critiques appuyées sur plusieurs études sont à l'origine d'une recherche développée dans le contexte d'un Centre de Formation continue d'Enseignants.

Cette étude de cas a emprunté l'entretien et l'analyse de documents pour situer le contexte du Centre et repérer des enseignants qui fréquentaient celui-ci régulièrement sans avoir besoin de crédits pour avancer dans la carrière. Cette utilisation de la formation les rendait "experts" en formation continue et, donc, des informants privilégiés sur ces questions de la formation continue.

Les entretiens en profondeur auprès de huit de ces enseignants (6 instituteurs - pré-scolaire et primaire - et deux enseignants de niveau supérieur) visaient à savoir: s'ils reconnaissaient (ou non) des effets de cette formation sur leurs pratiques professionnelles; quel sens ils attribuaient à leur recherche de formation; quelle était leur opinion sur l'actuel modèle de formation continue d'enseignants.

De l'écoute de ces enseignants, qui se reconnaissent comme différents de la plupart de leurs collègues, il a été possible de conclure qu'ils recherchent la formation continue pour pouvoir:

- Avoir des échanges avec d'autres collègues à fin de dépasser l'isolement
- Mettre à jour leurs connaissances pédagogiques et théoriques
- Introduire quelques changements dans leurs pratiques dans la salle de classe.

Mais ces enseignants ont aussi remarqué que dans un contexte où les enseignants ont tendance à s'isoler, à s'enfermer dans leurs classes, cette formation avait peu d'effets au niveau des écoles.

Ils ont aussi dénoncé une formation continue qui adopte, en général, une démarche "scolarisée" et sans rapport avec les contextes éducatifs réels.

Abstract

Teachers' practices and in-service training. Teachers' voices

The national policy for in-service teachers training implemented in Portugal since 1993 is essentially based in local teachers' centres, with great autonomy and managed by

teachers. This policy established also that certificates of in-service training are needed to progress in teachers' career. If these measures had the consequence of a high rate of teachers enrolled in in-service training, the effectiveness of this policy for the improvement of training practices and teaching practices has been questioned by a large number of researches.

These evidences are at the origin of a case study developed in one in-service teachers' centre. Interviews and the analysis of documents were used to understand the educational context of the centre and identify the teachers that attended regularly training in that Centre, i.e., teachers who need not certificates to progress in their careers.

These great "clients" of training were considered in-service training "experts" which made them privileged informants.

The in-depth interviews with eight teachers (two kindergarten teachers, four primary and two from lower secondary education) aimed at knowing: whether they recognised (or not) the results of in-service training in their teaching practices; what in-service training meant for them; how they evaluated/saw the in-service training model that was being implemented.

Giving voice to these teachers, allowed to conclude that their main goals to attend in-service training were:

- To interact with colleagues in order to break their professional loneliness
- To update their theoretical and practical knowledge
- To be able to introduce some changes in their classrooms.

However these teachers have remarked that in such "close" contexts that classrooms still remain, in-service teachers' training has not introduced visible changes in schools. Moreover, they criticise this training for being too "academic" and without accounting for the contexts where teachers work.

FAQs, etnografia e observação participante

Carlos NOGUEIRA FINO
Universidade da Madeira

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

1. Etnografia e observação participante

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

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

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

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

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

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

Conforme afirma Lapassade (1991, p. 24),

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

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

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

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

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

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

2. Observação participante *versus* estudo de caso

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

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

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

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

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

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

3. A recolha de dados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Análise das respostas às perguntas

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

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

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

6. Questões metodológicas

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

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

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

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

7. Referências bibliográficas

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

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

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

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

Resumo

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

Abstract

FAQs, ethnography and participant observation

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

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

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

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

Résumé

FAQ, ethnographie et observation participante

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

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

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

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

O Currículo à luz da Etnografia

Jesus Maria SOUSA
Universidade da Madeira

1. Introdução: Currículo e cultura veiculada pela escola

Sendo o Currículo uma área de estudo e investigação relativamente recente no campo da educação, pode parecer, à primeira vista, intrigante procurar estabelecer pontos de contacto com a Etnografia, como sugere o título deste artigo. Porque o imaginamos a si, leitor, alguém interessado pela educação do ponto de vista curricular, também o imaginamos a questionar a razão por que se procura alargar o conceito de Currículo, quando ainda temos dificuldades em delimitar e autonomizar esta área. De facto, “apesar da recente emergência do Currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa” (Pacheco, 1996: 16). Talvez por isso mesmo seja maior a tentação de intervir e lançar mais uma acha para o debate ao reclamar a necessidade de aproximação destas duas áreas, que só aparentemente podem dar a impressão de não serem permeáveis uma à outra.

A organização curricular actualmente tem, de facto, pouco a ver com a concepção técnica do *Curriculum* de Bobbitt, de 1918, do *How to make a Curriculum* do mesmo autor, de 1924, ou do *Basic Principles of Curriculum* de Tyler, de 1949. O currículo há muito que não é essa área meramente técnica, atórica e apolítica, preocupada em organizar o conhecimento escolar, a partir de etapas minuciosamente estipuladas: diagnóstico das necessidades, formulação dos objectivos, selecção dos conteúdos, organização dos conteúdos, selecção das experiências da aprendizagem, organização das experiências da aprendizagem e determinação do que deve ser avaliado e dos processos e meios para o fazer (H. Taba, 1962). Também não é aquele instrumento puro e neutro, despojado de intenções sociais e políticas, que procurava estudar os melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar. Outras questões se levantam agora, segundo a perspectiva crítica do currículo (Apple, 1979, 1982), mais centradas nas suas relações com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder. Ao deixar de ser simplesmente uma questão de organização técnica, o currículo passou a ser uma verdadeira arena política, onde se jogam os conhecimentos, as atitudes e os comportamentos que a sociedade, através de um mecanismo institucional, transmite às novas gerações. Aí se desenha o tipo de cultura veiculada pela Escola.

A questão que se levanta é sobre a legitimidade da cultura transmitida. Existirá ela de forma unitária e homogénea? Constituirá ela um conjunto estático de valores e conhecimentos? Do ponto de vista sócio-político, apercebemo-nos da injustiça de um Currículo que permaneça indiferente ao desigual capital cultural de origem familiar e social que os alunos carregam no seu dia-a-dia para a Escola. O Currículo não se pode alhear das diversas identidades socioculturais que interagem no cenário escolar. A existência de um Currículo fechado e único, concebido para o aluno mediano e abstracto, tende para o esbatimento das diversas mundividências pela cultura dominante. Com todo o seu conjunto de pequenos ritos pedagógicos, o Currículo - em termos latos (não nos esqueçamos do currículo

oculto⁴³) – acaba por ser um mecanismo de normalização, de homogeneização da diversidade, através de um processo de aculturação académica que não representa por igual os interesses, as necessidades, os objectivos, nem as formas de pensamento, expressão e comportamento dos diferentes grupos que constituem o mosaico cultural das nossas escolas.

Segundo essa perspectiva crítica do currículo, não existe *uma* única cultura de sociedade universalmente aceite e posta em prática e, por isso, digna de ser transmitida. “A teoria curricular não pode mais [...] se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingénua e não-problemático o conhecimento recebido. O Currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder, no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente.” (A. Moreira e T. T. da Silva, 1995: 21). A Escola não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado: ela não opera no vazio. Não vale a pena desejar uma Escola única, de maneira abstracta e formal, quando ela se realiza num mundo profundamente diverso. Os que ensinam terão de ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar.

2. Etnografia da educação: discussão de conceitos

E é neste sentido que a etnografia intervirá: a valorização das diversas identidades culturais e o seu reflexo no desenho curricular passa, em nosso entender, por uma postura de investigação etnográfica que o professor dos nossos dias deverá assumir, buscando o conhecimento de outras pessoas e outras culturas, outros saberes e outras práticas... A etnografia será o campo privilegiado onde o professor irá buscar a fundamentação e instrumentação necessárias para aceder ao conhecimento dos diversos mundos culturais que contracenam, por vezes de forma conflituosa, no quotidiano escolar. Um Currículo politicamente consciente e aberto à diversidade cultural exige um docente etnograficamente atento, exige um docente investigador que, dotado de autonomia profissional, assume a iniciativa da construção curricular.

Aceite o princípio de acolhimento e valorização da diversidade cultural pela Escola, o problema que se levanta agora ao professor é o de como aceder aos tais territórios “marginais” e “marginados” de pertença e referência cultural dos alunos, de modo a se reflectirem no Currículo. Como descobrir os novos espaços de desenvolvimento curricular? Exige-se, para isso, uma nova atitude de investigação em educação, uma outra mentalidade por parte de professores e órgãos de direcção das Escolas que privilegie o estudo de realidades particulares, concretas, circunscritas a um espaço e tempo determinados, a um *hic et nunc*. A etnografia da educação terá, em nossa opinião, um papel determinante na aproximação e comunicação da Escola, ou melhor dito, das várias Escolas, com as “mentes culturais” das diversas comunidades.

Mas o que entendemos por etnografia da educação? Se mergulharmos na raiz etimológica da palavra (*éthnos*, “povo” + *gráphein*, “descrever” + *ia*), em princípio,

⁴³ Kelly (1981, 3) define currículo oculto como “aquelas coisas que os alunos aprendem na escola por causa do modo pelo qual o trabalho da escola é planeado e organizado, mas que não são em si mesmas claramente incluídas no planeamento e nem estão na consciência dos responsáveis pela escola. Os papéis sociais, por exemplo, são ao que se diz, aprendidos desse modo, da mesma forma que os papéis sexuais e as atitudes com relação a muitos outros aspectos da vida. Implícitas em todo o conjunto de disposições estão as atitudes e os valores daqueles que as criam, e esses valores serão comunicados aos alunos desse modo acidental e talvez sinistro”.

etnografia significa escrita, uma descrição de... Ultrapassando, no entanto, esta visão restritiva, procuramos dar-lhe um cariz mais abrangente, entendendo-a essencialmente como uma forma diferente de investigação educacional, com ligações à antropologia e à sociologia qualitativa, ou seja, em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa. Na realidade, se há uma linha de investigação que a encara ao nível de uma técnica de descrição ao serviço de um método, outras há que a consideram antes um método ou então mesmo uma teoria... E porque não uma “perspectiva”, no sentido de que não esgota nem os problemas do método nem da teoria?

Poder-nos-ão contrapor, referindo que afinal confundimos etnografia com etnologia. Convém, neste particular, chamar a atenção de que, por exemplo, E. Rockwell distingue a etnografia da etnologia nos seguintes termos: “A etnografia domina também um ramo da antropologia: aquele que acumula conhecimentos sobre realidades sociais e culturais peculiares, delimitadas no tempo e no espaço. Distingue-se assim da etnologia, que se ocupa da reconstrução evolutiva e comparativa do homem. A etnografia foi definida como ‘uma teoria da descrição’ que se opõe à etnologia, considerada ‘teoria da comparação’.” (E. Rockwell, 1986: 32-33).

Num momento em que a comunidade científica (felizmente) se debate ainda com a indefinição e a incerteza no campo conceptual e epistemológico da etnografia educacional, parece-nos conveniente levantar, neste momento, algumas pistas de forma a abrir o leque para eventuais fundamentações teóricas que possam estar a ela subjacentes: Terá a etnografia da educação raízes anglo-saxónicas? Raízes germânicas? Ou francófonas? Caberá dentro da Fenomenologia Sociológica (por ex., cf. A. Schutz, 1987)? Terá a ver com a Análise Institucional (por ex., cf. G. Lapassade, 1991)? Radica-se no Interaccionismo Simbólico (por ex., cf. G. H. Mead, 1963)? Ou na Etnometodologia (por ex., cf. H. Garfinkel, 1967, ou A. Coulon, 1993)?

Da pluralidade de referências que jogam ainda na construção conceptual em curso, pretendemos aqui extrair, tendo em conta a diversidade cultural com que a Escola portuguesa dos nossos dias se confronta, o trabalho de terreno, específico da etnografia, que leva o investigador/observador a compreender as realidades culturais de determinado grupo, vistas de dentro. E, em nosso entender, a auscultação dos diversos mundos culturais só pode ser feita através da chamada “observação participante”, no pátio do recreio, nos intervalos, nos “feriados”, nos jogos de bola, no café, fazendo uso de uma imensidão de técnicas bem ao alcance de cada um, se se estiver, acima de tudo, etnograficamente implicado. São as entrevistas, os inquéritos, a recolha de desenhos, composições e poemas, a ida aos bairros, o contacto com os familiares, as festas na Escola, as competições desportivas, o registo em jornais de bordo, as histórias de vida, os estudos de casos, etc.

Poder-nos-ão, neste particular, contrapor igualmente que o *locus* de análise deveria se centrar apenas na sala de aula, numa perspectiva microsociológica, como assumem autores reputados, principalmente da linha americana, que foram beber a sua fundamentação na sociolinguística de D. Hymes (1980) e C. Cazden (1972). Defendemos, no entanto, que essa outra perspectiva microsociológica e fragmentária que a etnografia vem trazer à educação, procura valorizar as “pequenas coisas”, os “pequenos mundos”, as conversas banais, o raciocínio “profano” dos actores (H. Garfinkel, 1967), no fundo, a dimensão quotidiana, terrena, da vida dos alunos em concreto, independentemente de ocorrer em sala de aula. Mas vamos mais além neste raciocínio: pensamos mesmo que esse mundo vivido e sentido dificilmente se consegue captar em situação formal de sala de aula.

Em nossa opinião, a observação deverá extravasar não só a sala de aula, como até a Escola. Talvez importe referir o debate entre a perspectiva anglófona e francófona, que está a

ocorrer a nível europeu, a primeira mais centrada na “Etnografia da Escola”, tendo a equipa de P. Woods, como referência incontornável, enquanto a outra, na qual nos incluímos, mais virada para uma “Etnografia da Educação”, como atesta a Sociedade Europeia de Etnografia da Educação, presidida por P. Boumard, e que tem como presidente honorário, o venerando G. Lapassade, pai de tanta investigação neste âmbito. Há quem fale mesmo de uma “macroetnografia” (J. Ogbu, 1980) que deveria integrar elementos oriundos da ecologia cultural e da teoria de sistemas, criticando a “micro-etnografia”, por se entender que a etnografia deveria incluir “as forças históricas e comunitárias relevantes”. Nesta linha de pensamento, a unidade adequada para um estudo etnográfico deveria ser o bairro e não a sala de aula.

Entendemos, porém, que são as “pequenas coisas”, que ocorrem dentro ou fora da sala de aula, dentro ou fora da Escola, que devem passar a ser o objecto privilegiado de investigação, para o que se requer uma atenção, um olhar já não de alguém superiormente estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado, implicado, ou seja, um olhar etnográfico. Só com esta nova atitude poderá haver lugar para o desvelamento dos significados profundos que subjazem às interações pessoais, para a partir daí se construírem novos conhecimentos curriculares.

Falamos, por isso, no “olhar etnográfico”, como aquele olhar maravilhado, de espanto, cujas origens remontamos a Sócrates na descoberta do outro enquanto estranho, é o “olhar etnográfico” com toda a carga de admiração, busca e descoberta, respeito e consideração pelo ser diferente, que leva o professor a se interessar pela chamada “cultura popular” dos seus alunos.

Ora, como estabelecer uma relação entre essa cultura popular e a pedagogia na sala de aula? Segundo H. Giroux e R. Simon, “a cultura popular é organizada em torno do prazer e da diversão, enquanto a pedagogia é definida principalmente em termos instrumentais. A cultura popular situa-se no terreno do quotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e administradores das escolas.” (H. Giroux e R. Simon, 1995: 96). Ao tentarem explicitar um pouco melhor, dizem estes autores que “ela (cultura popular) é vista como o banal e o insignificante da vida quotidiana, e, geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação académica ou alto prestígio social.” (H. Giroux e R. Simon, 1995: 97). O olhar etnográfico permitirá chegar ao conhecimento do quotidiano dos alunos, baseado no sensorio, no afecto, no imediato e no concreto. Ao captar significativamente essa “cultura popular” específica - veiculada igualmente pela música, pelas revistas, pela televisão - o professor conseguirá aceder a uma parte importante da vida dos seus alunos para, a partir daí, lhes proporcionar outros saberes, atitudes e competências.

É possível que o leitor neste momento questione a coexistência da etnografia com a intervenção: poderá então a etnografia ultrapassar a descrição para passar à acção? Será possível ao etnógrafo agir, ou deverá ele se confinar à contemplação da realidade onde está implicado? Até que ponto a pedagogia abre espaço à etnografia? Até que ponto a etnografia pode servir o currículo? Ou melhor dito, até onde vai a etnografia da educação?

3. A etnografia ao serviço do currículo: A conquista da profissionalidade docente

Quando o professor ganha, através da investigação, o tal olhar etnográfico crítico (E. Trueba, 1999), ele tem necessariamente de agir, fazendo reflectir esse olhar na construção e no desenvolvimento do Currículo, não só ao nível do plano de aula como lhe competia até aqui, mas também ao nível dos programas e do plano de estudos, tradicionalmente da responsabilidade de outros patamares de decisão (L. D'Hainaut, 1980). Ao se alargar a esfera de decisão curricular do professor, então centrada no campo da realização, para os campos da gestão e da política da educação, com as medidas legislativas de flexibilização e adaptação curricular, dos currículos alternativos e dos projectos curriculares de escola e de turma, assistimos a uma mudança de paradigma, ao abrigo do qual a teoria técnica do Currículo cede lugar a uma teoria crítica do Currículo. E é no âmbito desta nova perspectiva do Currículo que o professor assume o seu sentido de profissionalidade.

Ele deixa de ser o simples agente de ensino, o funcionário que numa lógica de subalternidade, dava resposta, ao nível da realização da acção educativa, às finalidades e aos fins emanados de cima (os tais patamares da gestão e da política da educação), para passar a ser o actor-autor que, consciente das especificidades culturais que o rodeiam, tem a autonomia suficiente para tomar as decisões curriculares que lhe pareçam as mais adequadas, tendo em conta a aprendizagem e o crescimento pessoal de cada aluno. E é neste particular que a etnografia estará ao serviço do Currículo, por lhe fornecer, a ele professor, a legitimação teórica e a instrumentação necessárias para o processo de investigação das turmas com que trabalha. O facto de mergulhar no meio e de se implicar etnograficamente, de forma a não ser percebido como um estranho, não leva o professor a se demitir da sua função pedagógica. Por isso pensamos que o diálogo entre a Etnografia e o Currículo, ao nível da formação de professores, não só é possível como também é recomendável.

Referências bibliográficas

- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Boumard, P. (1999). O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. *Psi. Vol. 1* (2). Nov/99.
- Cazden, C., et al. (1972). *Function of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação. Dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Giroux, H. A. & Simon, R. (1995). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In A. F. Moreira, & T. T. Silva (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (93-124). São Paulo: Cortez.
- Hymes, D. (1980). *Language in education: ethnolinguistics essays*. Washington: Centre for Applied Linguistics.
- Kelly, A. V. (1981). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harbra.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF.
- Moreira, A. F., & Silva, T. T. (1995). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. F. Moreira, & T. T. Silva (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (pp. 07-37). São Paulo: Cortez.

- Ogbu, J. (1980). *School ethnography: a multi-level approach*. California: Berkeley.
- Rockwell, E. (1986). Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In J. EZPELETA, & E. Rockwell (Orgs.). *Pesquisa participante*. (pp. 31-54). São Paulo: Cortez.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development – Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Trueba, E. (1999). Critical ethnography and a Vygotskian pedagogy of hope: the empowerment of Mexican immigrant children. *QSE: International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 12 (6).
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Resumo

O artigo começa por ressaltar o contributo da etnografia na área do currículo, numa altura de passagem de uma perspectiva técnica e prática, centrada nas metodologias de ensino (o como ensinar?), para uma perspectiva mais crítica que questiona o conhecimento monolítico veiculado pela escola (o quê ensinar?). Aponta também para a relação estreita entre a profissionalidade docente e a autonomia do professor nos desenhos curriculares que terá de ter como suporte uma investigação etnográfica que lhe dê acesso às diversas mundividências culturais dos seus alunos. É neste sentido que a etnografia da educação é importante para a formação dos professores.

Résumé

Le Curriculum*⁴⁴ à la lumière de l'Ethnographie

En premier lieu nous avons pour objet la discussion et la clarification du concept de *curriculum*, en tant que domaine d'étude et de recherche, dès sa phase d'affirmation à travers les œuvres de Franklin Bobbitt et Ralph Tyler, dans la première moitié du XX^e siècle. Ensuite nous délaisserons cette vision technologique du *curriculum*, caractéristique du *Rationale Tyler* concernant prioritairement les méthodologies de l'enseignement (comment enseigner ?), pour s'interroger sur la neutralité des contenus programmatiques explicites et implicites (le curriculum caché). Selon la perspective critique du *curriculum*, il n'est pas possible de l'envisager comme un instrument pur et dépouillé d'intentions sociales et politiques. En fait, le *curriculum* est une arène politique dont les connaissances, les attitudes et les comportements d'une société se dessinent. De ce fait le problème de la légitimité de la culture transmise par l'école d'une façon unitaire et homogène se pose vis-à-vis la diversité culturelle des élèves de nos jours qui y accèdent.

L'ethnographie intervient dans la seconde partie de l'article en tant que fondement théorique et outil pratique qui vient octroyer aux enseignants la possibilité d'affirmer leur autonomie dans le dessin des programmes et des *curricula* en articulation avec les différentes cultures de leurs élèves. Pour cela, on tente de clarifier le concept d'ethnographie ici utilisé, en le contrastant avec l'ethnologie, en posant des questions sur ses racines théoriques : la phénoménologie sociologique de Schutz? L'analyse institutionnelle de Lapassade?

⁴⁴ Bien que ce terme n'appartienne pas au vocabulaire pédagogique français, il a été conservé dans sa version originelle parce que celui-ci va au-delà du sens premier donné à « plan d'études » qui ne se réfère pas à l'ensemble de connaissances, attitudes et comportements transmis d'une façon délibérée ou inconsciente par l'école.

L'interactionnisme symbolique de Mead? L'ethnométhodologie de Garfinkel ou de Coulon? La différence de perspective de l'ethnographie de l'éducation est également opposée à celle de l'ethnographie de l'école de Peter Woods et la macro-ethnographie à celle de la micro-ethnographie. De fait, il est souligné l'importance des « petites choses » qui se déroulent dans ou hors de la salle de classe, dans ou hors de l'école, pour lesquelles le regard ethnographique de l'enseignant, acquis à partir d'une attitude de recherche, devient de plus en plus important. Cette attitude de recherche va lui conférer sa vraie professionnalité. Il cesse d'être le fonctionnaire public qui accomplit les instructions déterminées par d'autres, pour devenir le professionnel créatif, autonome et chercheur dans sa profession.

Abstract

The Curriculum at the light of the Ethnography

Starting with a clarifying discussion about the concept of curriculum as an area of study and research since its very first times of affirmation with Franklin Bobbitt and Ralph Tyler's works in the first half of the 20th century, the article aims to abandoning that curricular technological view characteristic of the *Rationale Tyler*, mainly concerned with teaching methodologies (how to teach?), to question about the neutrality of explicit and hidden curriculum contents. According to the critical curricular perspective, it is not possible to face it as a pure instrument, having neither social nor political intentions, any longer. In fact, the curriculum is a political arena where knowledge, attitudes and behaviours of a society are designed. According to that, doubts are raised on the legitimacy of a unique and homogeneous culture transmitted by the school, if we think about the set of tremendous cultural diversity, pupils are bringing along with them.

In the second part of the article the ethnography is discussed as a theoretical ground and a practical instrument to provide teachers the possibility to attest their autonomy in the design of programmes and curricula in the respect of the different cultures of their pupils. For that reason the concept of ethnography here used is clarified, in contrast with ethnology and by raising questions on its theoretical backgrounds: Is it rooted on Schutz's sociological phenomenology? Or on Lapassade's institutional analysis? On Mead's symbolic interactionnisme? Or on Garfinkel's or Coulon's ethnomethodology? The article confronts perspectives coming from the educational ethnography as well as those from Peter Woods's school ethnography. Macro-ethnography is also dealt with in opposition to the micro-ethnography. Anyway, it is stressed the importance of "little things" going on inside or outside the classroom, inside or outside the school, things which the ethnographic look, developed through a research attitude, becomes more and more important for. It is the research attitude cultivated by the teacher that is supposed to give him his real professionalism. We want him to stop being the public clerk accomplishing instructions determined by someone somewhere, to become a creative and autonomous professional, being a researcher in his profession.

A propos d'une enquête sur des enseignants français face à la formation continue

Patrick TAPERNOUX
Institut Supérieur de Pédagogie de Paris

Un certain regard

L'ethnographie de Education réside dans l'art de jeter un regard particulier sur les problèmes éducatifs, toujours à partir d'observations sur le terrain et de collectes de paroles entendues dans leur contexte. L'affirmer est une chose, le mettre en acte en est un autre. Sans pouvoir développer ici l'ensemble des pistes qui se sont montrées fertiles pour une enquête longue, effectuée pendant deux années, concernant la demande formative des enseignants du « privé »⁴⁵, en France, voyons tout de même, quelques concepts qui ont prouvé leur caractère opératoire au jour le jour.

Le premier postulat ethnographique réside dans le fait d'affirmer que chaque acteur ne cesse de se faire une représentation du monde dans lequel il s'insère, et que cette représentation est construite à partir d'une permanente interprétation des choses et des ressentis. Le sujet humain n'agit donc pas en répondant à des stimuli exogènes multiples, au contraire, il choisit parmi ces derniers, ceux qu'ils pensent être traitables et utiles pour se comporter dans son activité du *ici et maintenant*. Non seulement, nous voyons midi à notre porte, mais nous voyons le monde à travers un filtre qui nous est propre. Or ce filtre est le fruit d'interactions permanentes avec l'entourage jamais inerte. Non seulement les autres agissent mais ils ne cessent d'interpréter nos comportements et donc de nous envoyer des messages en retour des nôtres. Le poids de l'histoire existe, la lourdeur des structures marquent nos destins mais il est mille manières de s'inscrire ou de se désinvestir. Ce qui fait sens, souvent, c'est l'impact des paroles entendues et retenues, ce sont les intentionnalités que l'on prête à autrui. Notre territoire intérieur se construit à partir de bribes glanées dans notre proximité. Le macro- social ne fait sens qu'à partir du sens que l'on veut bien lui attribuer.

Trois termes se sont montrés centraux dans notre enquête par entretiens et observations auprès de soixante dix acteurs impliqués dans la problématique de la formation enseignante. Celui du Soi, celui de la prise de rôle et celui des Autres significatifs (*meaningful other*). Le soi (*self*) constitue notre être social qui bien évidemment inclut notre être intime. La prise de rôle (*role taking*), cherche à scruter comment et en quoi nos comportements varient selon les circonstances : nous existons socialement par la manière dont nous nous positionnons et nous le faisons en face de partenaires, dans un espace repérable, et toujours dans une situation précise. Le troisième terme central est celui de l'Autre significatif. Ainsi, certaines personnes seront, pour nous des autres indifférenciés, et notre comportement ne cherchera pas à rentrer en adéquation avec ce que nous supposons leur correspondre, leurs attentes nous concernant. D'autres personnes deviendront pour nous des Autres significatifs.

⁴⁵ Rapport de recherche pour l'UNION POUR LA PROMOTION PEDAGOGIQUE ET PROFESSIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (UNAPEC), juin 2003

Ces derniers nous stimulent, nous obligent à dépasser nos limites, leur avis compte et nous ne cessons d'anticiper leurs réponses à nos propres comportements. Nous agissons donc, alors, en fonction de ce que nous supposons de leur attente. Suppositions qui peuvent s'avérer exactes ou inexacts, peu importe, suppositions qui peuvent gratifier ou détruire. C'est selon, mais c'est observable. Le jeu des interactions s'intensifie auprès de ces personnes phares. Elles peuvent ensuite disparaître (tant les personnes que les interactions) mais laisser des traces, des habitudes héritées de comportements obsolètes. On peut alors tenter de retrouver de l'identique et se mouvoir dans un monde de la répétition. C'est d'ailleurs pour saisir cette dimension qu'il faut parvenir à articuler l'approche ethnographique à celle de la théorie freudienne. On peut croire que l'on ne rencontrera plus jamais d'autres significatifs et tomber dans la misanthropie. On peut quêter avec violence leur rencontre improbable et se trouver en attente d'un maître à penser ou d'un gourou à qui se soumettre. Toutes les figures des comportements humains s'articulent -dans la logique ethnographique- autour de l'idée que ce sont les interactions, qui non seulement dirigent nos conduites, mais encore forment nos pensées. L'état de notre conscience au monde qu'elle soit mélancolique ou conquérante, dépend des rencontres qui peuvent être stimulantes et nous faire progresser (normalement les rencontres dans le registre formatif devraient appartenir à cette catégorie), dangereuses pour notre équilibre nous entraînant vers une dépréciation de nous-même, indifférentes (nous ne cessons de croiser des regards sans les soutenir), ou euphorisantes, telle la rencontre amoureuse. Ce qui forge notre personnalité, c'est aussi évidemment un je intime, détaché des contextes actuels, qui répond à une certaine programmation. On voit que nous sommes amenés à répéter des situations, alors que le contexte s'est parfois radicalement modifié. Si notre monde environnant n'est pas tout puissant pour modifier notre personnalité, une part de celle-ci est bien sans cesse forgée par notre entourage. Non tant dans sa réalité brute que par l'ensemble des extériorités normatives intériorisées. Nos habitudes, nos normes de comportement, ce que nous nous choisissons comme univers de traditions, et bien évidemment nos valeurs sont des réfractations du social. Cependant la réalité historique peut toujours tout chambouler. Qu'est ainsi devenue, la formation initiale et continue des enseignants au Liban après 17 ans d'une guerre terrible ?

Mais l'infraction du réel, dans la tête de chacun, est filtrée très différemment. Une clé pour saisir ce rapport entre les mondes intérieurs et le monde externe peut nous être fournie par l'interactionnisme symbolique en tous les cas, tel que l'ethnographie est parvenue à s'en emparer. Ces théories affirment qu'une part de notre identité se révèle dans nos actions, non tant par la qualité de ces dernières, mais bien parce qu'agir, c'est toujours agir pour, on agit en se mettant à la place de celui auquel l'action est destinée. L'action est et indique une place, une manière de se positionner dans le monde. Chaque fois que nous agissons, nous mettons, cette action en perspective, nous imaginons, nous anticipons la réaction des partenaires. Toute action ne cesse d'être un ajustement permanent, toutes nos représentations du monde et de nous-même, mais aussi toutes nos opinions apparemment les plus indéracinables, sont des ajustements. La socialisation est donc la capacité de s'alimenter des contraintes, tout en tentant de parvenir à l'autonomisation d'une identité qui ne se réduirait ni à l'obéissance servile ni à la révolte permanente. Cette « alimentation » s'effectue par l'intermédiaire de ces autres significatifs. Bien évidemment les premiers Autres significatifs ne sont pas choisis : personne ne choisit ni son père ni sa mère, ni d'ailleurs ses enseignants. Ensuite, nous ne cessons de quêter des adultes référents, des adultes choisis ou, nous ne cessons de choisir des éléments particuliers, chez des personnes imposées. De la somme de ces Autres significatifs qui traversent une vie, de toutes ces rencontres, on peut construire un Autre généralisé, qui est en fait notre vision du social. L'ethnographie elle, prétend, que les jeux parviennent à bouger justement en fonction de la mouvance d'autrui : car les attentes se modifient, et donc modifient notre propre comportement. Ainsi dans la logique de cette approche, le véritable

objet de la formation serait de rencontrer des pourvoyeurs d'orientation, des personnes qui permettent de passer de la socialisation primaire (où le choix n'existe pas) à la socialisation secondaire (liée à la division du travail), qui différencie les métiers, les pratiques et les discours. Se livrer à des entretiens, c'est entendre des individus, c'est observer les influences qui les ont marqués, c'est voir à travers eux des personnes vivantes, des institutions, des registres de valeurs et d'interprétation du monde et, pourquoi pas, des pratiques formatives. Vouloir aller au vif de ce qui résiste chez des enseignants, à propos d'une appétence formative, nécessite de les interroger. Entre des postures anorexiques et boulimiques, toutes les positions peuvent se rencontrer. Pour les enseignants, se former c'est se confronter à une nourriture qui fait infraction, c'est concevoir un lien entre un « dedans » et un « dehors », une frontière, et surtout une espérance entre un état actuel et un état désiré. La formation est une donnée brute. Le regard jeté sur elle est une construction psychique.

Cette dernière s'est livrée ici par l'intermédiaire d'entretiens longs, avec les acteurs concernés par la question dans toutes ces dimensions *en amont, pendant et en aval* d'une démarche formative. Nous avons effectué 62 entretiens allant des responsables du secrétariat de l'Enseignement Catholique aux jeunes enseignants fraîchement émoulus des IFP et CFP⁴⁶, en passant par des chefs d'établissement, des directeurs diocésains, des responsables des départements de formation et des syndicats à des instances de personnels non enseignants. La question des représentations quant aux enjeux formatifs est devenue pour nous essentielle au cours de l'enquête. Comment percevoir les freins et résistances à partir en formation sans comprendre les liens imaginaires tissés avec les enjeux formatifs ? Ce travail a donc nécessité de comprendre que les représentations sont le fruit des histoires personnelles, confrontées à celles des autres. On ne pouvait donc par réduire l'enquête à l'observation des seuls enseignants, puisque ces derniers construisent leur monde psychique en fonction de la somme des interactions rencontrées, dans la vie professionnelle comme dans la vie de tous les jours.

La formation des enseignants entre leurre et utopie

L'époque contemporaine semble marquée d'un double sceau qui cristallise notre perception concernant la formation professionnelle. Elle doit, d'une part, gérer l'héritage romantique des romans de formation et, d'autre part, ne jamais contester l'idée que la formation professionnelle est devenue un droit inaliénable.

Les *Bildungsroman* continuent à imprégner l'imaginaire collectif. Pensons à William Maister mais aussi au jeune Christophe de Romain Rolland, ou au héros « Des perles de verre » de Herman Hess. Que ce soit sous la forme d'autodidaxie ou d'hétérodidaxie, cet apprentissage formatif privé fait partie intégrante, des idéaux de nos sociétés avancées. Par déplacement, il est ainsi politiquement totalement incorrect de dire que la formation professionnelle serait du temps gâché, un temps volé à l'action, tant la noblesse du modèle du *Sturm und Drang* imprègne nos manières de penser. Or, la première grande surprise de notre enquête réside dans le fait que de très nombreux acteurs restent intimement convaincus de l'inanité de certaines démarches formatives. Mais on touche, là à un tabou social. Se former est donc devenu un allant-de-soi que l'on n'ose plus interroger à haute-voix, tant cela irait à contre-sens de tout un héritage patrimonial, mais l'on en pense pas moins, parfois (« En tant que chef d'établissement je vois bien que la seule démarche vraiment formative et d'aller au charbon devant ses élèves ! »). Mes incursions dans les entreprises, ainsi que dans des établissements publics d'enseignement démontrent que ce scepticisme, ce *nihilisme formatif*,

⁴⁶ Instances de formation des enseignants du primaire et du secondaire dans l'enseignement catholique.

n'est pas un trait particulier de l'Enseignement Catholique. Mais dans ce dernier, il y a un hiatus parfois significatif entre les paroles officielles, les pratiques sociales (certains établissements sont encore au dessous de la simple application de la loi) et les véritables représentations de cet objet polysémique que l'on dénomme «la formation professionnelle»...

Si personne ne contestera cette belle formule de Goethe : « L'héritage que tu tiens de ton père, il te faut le conquérir », c'est sur les modes de cette acquisition que l'on peut ne pas être d'accord. Dans toute démarche formative, il y a un temps de *réception*, un temps de *création* et un temps de *métamorphose*. Se former, c'est toujours déjà accepter de recevoir du « déjà-là », de l'« antérieur à soi ». Si je prétends pouvoir m'engendrer, je n'ai pas besoin de me former ! Or si nul ne conteste qu'avec l'évolution des métiers, il est et sera de plus en plus nécessaire d'apprendre toute sa vie, reste à savoir quelles seront les modes de transmission efficaces. Et en tous les cas, ce que l'on peut, ici, noter en préambule, c'est que si cet idéal social de la nécessité de se former n'est pas contesté (personne ne voudrait en revenir à une société d'enfants sauvages), les modes à inventer de nouveaux dispositifs de formation restent au cœur d'une bataille virulente même si elle n'arrive pas toujours à se formuler clairement. Il y a une sorte d'auto censure historique. On a souvent l'impression que les dés sont pipés au vu des divergences d'intérêts et que l'idéal social fait écran à certaines analyses.

Le deuxième sceau qui empêche d'interroger les tenants et les aboutissants de la formation professionnelle est le corpus des lois sociales qui a tant marqué le tissu français, ces trente dernières années. Rares sont ainsi les pays européens qui ont autant légiféré sur les droits à se former, dans le cadre de son travail et sur son temps de travail. En même temps, de ce fait, il est difficile en France d'interroger la formation, sans donner le sentiment que l'on chercherait la dérégulation d'un acquis social. L'insistance faite sur le droit et le rappel à la Loi interdisent l'analyse de leur bien-fondé. Il est ainsi assez difficile d'évoquer les devoirs que la société est en droit d'attendre des personnes formées. La formation professionnelle est hypothéquée de luttes idéologiques importantes. Nous avons pu constater, lors cette enquête, la montée en première ligne des syndicats enseignants à propos de la défense des modèles en place de formation professionnelle continue. Ces modèles sont des acquis des luttes, donc l'enjeu de victoires politiques. Jeter un regard critique, s'est se faire taxer de réactionnaire.

A ces traits sociétaux du refus de toute interrogation des enjeux de la formation s'ajoutent des paramètres intimes. Ces derniers sont encore beaucoup plus difficiles à faire émerger. Mais on ne comprendrait rien aux enjeux sociaux de la formation, si l'on en vient à se refuser d'interroger les soubassements archaïques chez les acteurs concernés. Dans aucune autre pratique sociale, l'interactivité - tant symbolique qu'imaginaire - s'exerce avec autant de vigueur que dans le champs de la formation professionnelle. Donnons un exemple qui revient souvent dans notre enquête : si un formateur ne suscite pas d'admiration intellectuelle ou professionnelle chez les formés, son agir performatif est alors bien hypothéqué. Cela nous permet tout de suite d'indiquer en incise, que le niveau de formation des formateurs de l'Enseignement Catholique n'est pas toujours à la hauteur de l'attente des formés. Il semble impératif dans l'avenir, et surtout face aux nouveaux enseignants, que les formateurs ne jouent plus de la seule carte identitaire d'être d'excellents praticiens, reconnus sur le terrain.

La formation est un thème qui fait parler de tout autre chose que de sa vie professionnelle (sa propre enfance, son désarroi intime). Elle est aussi un lieu où les acteurs impliqués préfèrent travailler en aveugle qu'interroger la part obscure de leur pratique. On est ainsi confronté, parfois, à un amusant contraste entre *le dire* et *le faire*. Des formateurs exigeant des formés qu'ils interrogent leur pratique, sans vouloir eux-mêmes creuser cette dimension, à leur propos ! On le sait, « Je est un autre ». Dans le registre de la formation où souvent « l'ingénierie » est omniprésente et la quête de rationalité obsédante, la part obscure

de l'agir est effacée. Cela ne signifie pas qu'elle n'en est pas moins agissante. On parle ainsi souvent de l'outil et de son maniement, sans vouloir rien dire sur l'ouvrier qui le manipule ou sur la nature de son volontarisme. Or toute pratique d'apprentissage nécessite un agir par mimétisme qui lui, se fonde sur des identifications positives. Cela ne s'explique pas par l'univers des seules performances. La formation dans toutes ses dimensions renvoie à la conquête identitaire. Comme le montre le remarquable ouvrage *Fantasme et Formation*⁴⁷, il n'existe pas de moment formatif qui ne se nourrisse d'une fantasmagorie sous-jacente. Cette fantasmagorie n'a souvent rien à voir avec les valeurs morales défendues en surface des choses et dans l'écume des jours, ni avec les seuls éléments d'une stratégie de carrière ou des avantages pécuniaires. De quoi s'agit-il ? De comprendre que l'on ne choisit pas le métier de formateur, par hasard, et que l'on n'accepte pas d'être formé, par hasard. Devenir formateur correspond à une économie psychique particulière, qui s'articule autour d'un fantasme particulier. Comme l'indique Didier Anzieu, le fantasme « organise et canalise l'énergie pulsionnelle en vue de rendre la présence immédiate de l'objet qui assure l'ajustement intermittent mais plénier de la tension à son but ». Mettre son énergie dans l'action formative veut dire quelque chose ; la nature de l'objet atteint est une question fondamentale, souvent scotomisée. Beaucoup de formateurs travaillent en aveugle sans se poser de questions sur cette dynamique particulière (« Je ne vais pas revenir sur le divan ! »).

Beaucoup d'autres, ne voulant rien en savoir, se trouvent embarqués dans des situations sociales étranges avec des retours de flamme, dont ils ne saisissent pas qu'ils en sont les instigateurs. Ce qui est donc propre au fantasme, c'est qu'il invente un objet à conquérir et que cet objet sécrète de l'attente et de la stratégie, mais s'échappe au moment même où il prétend être atteint. Ensuite, il ne cessera d'être représenté ailleurs, sous une autre forme, mais il s'agit bien, malgré les novations apparentes, d'une quête similaire. *Grosso modo*, on peut dire que derrière la quête éthique (reconstruire du lien social par exemple), derrière l'apologie des valeurs évangéliques à transmettre, derrière le souhait d'apaiser les dysfonctionnements du système éducatif ou derrière la quête d'épanouissement des autres et de soi-même se dévoilent - ou ne se dévoilent jamais - des aspects plus cruels, plus persécuteurs et donc plus honteux, présents dans toute démarche formative. En réalité, le fantasme organise ou désorganise toute notre mise en scène des rapports que nous construisons avec nous-même comme avec le monde environnant. Les objets vont servir à sa mise en acte. C'est donc bien une sorte de trame intemporelle d'un scénario qui s'actualise dans chaque histoire singulière. Si cela peut paraître une évidence dans la sphère du privé, cela l'est beaucoup moins dans la sphère de la vie professionnelle. Et encore moins dans les actions, apparemment si oblatives et socialement valorisées, de l'agir formatif ! Or il y a une fantasmagorie propre à la démarche formative, tant par le contenu, (l'objet visé) que par la pulsion dans son processus d'émergence. Dans tout fantasme de formation, s'inscrirait l'envie de modeler autrui selon les règles de son propre inconscient, de le traiter comme un objet, soumis aux lois de son bon vouloir. Dans toute démarche formative résiderait, et pas toujours en dose résiduelle, l'envie de déformer, de détruire, de casser, de jalouser, de lutter contre ses propres angoisses dépressives en dévaluant l'autre et en restaurant sa propre image par pulsion destructrice. Si les formateurs refusent radicalement d'entendre cette dimension de leur agir, les artistes savent la débusquer. Je vous renvoie aussi à la violence de *La Leçon* de Ionesco !

L'affirmation que derrière toute démarche formative, il y a toujours un dualisme pulsionnel tentant à la fois de lutter contre une *angoisse dépressive* (agir sur l'autre pour s'économiser une transformation de soi) et une *activité réparatrice* (j'ai détruit, j'ai joui de mon pouvoir, alors je peux maintenant vouloir réparer) ne devrait pas susciter un tel rejet

⁴⁷ KAES (R.), ANZIEU (D.), THOMAS (L.V.), *Fantasmes et Formation*, Dunod, 1975

social. Dans tout acte formatif, il y a de l'infantile qui fait retour. C'est un métier particulier, où se joue des registres de la persécution, de la volupté de toute puissante, de l'envie de former l'autre à son image. C'est toujours une passion chevillée au désir de l'autre. Et ce regard sur le désir de l'autre, si l'autre le perçoit peut entraîner des effets ravageurs. Les formateurs sont des travailleurs sociaux qui doivent affronter des dangers professionnels, liés à la violence des formés. Il ne s'agit pas encore de violences physiques (dans l'Enseignement Catholique) mais de violences symboliques. Il suffit de voir l'état de fatigue psychique que peut sécréter ce genre de confrontations. Il s'agit toujours au delà des liens réels qui se tissent de liens plus obscurs, mais néanmoins opératoires. Pour tous les partenaires en présence, se former et être formé ravivent des blessures anciennes. Cela oblige les partenaires à se confronter avec leur idéal infantile, à ce qu'ils auraient voulu être, et aussi à ce qu'ils auraient dû devenir, sans parvenir à distinguer la nature de cette double attente. Le formateur est toujours confronté à l'échec de sa toute puissance (il prétendra que c'est une insatisfaction produite par l'évaluation des compétences acquises par les formés). Il est toujours enfermé dans une envie de se prolonger dans l'autre (faire des disciples pédagogiques !). Dialectiquement, le formé est, dans l'acte même de la formation, amené à refuser d'être l'objet passif du désir d'autrui, même s'il souhaite sa propre transformation (sinon il ne se livrerait pas à une visée formative). Derrière toute formation se cache des énigmes anthropologiques fondamentales : celles de l'*origine*, celle du *développement*, celle de la *continuité* et celle du *devenir*. Ce sont ces énigmes qui organisent les rapports entre les individus, mais elles s'avivent, dans les démarches formatives comme dans la constitution des identités des formateurs. Tout formateur est amené à se poser la question des raisons qui l'ont poussé à devenir formateur, à évaluer ses compétences acquises, à réfléchir à ses routines et à son devenir. Peut-on être formateur d'enseignants à vie ?

Le formateur travaille autrui avec le fait qu'il est désirant. Son éthique consciente peut ainsi être en lutte avec son fantasme infantile. Car toute vraie démarche formative souhaite contribuer à l'émergence de *nouvelles différenciations*. Le formateur doit devenir un différenciateur, un sujet supposé savoir, un sujet qui avive chez l'autre l'envie d'en savoir plus. Autrement dit le formateur favoriserait la perméabilité entre la réalité psychique et la réalité externe. C'est une sorte de *porteur*, mais non de *manipulateur*. Or il existe des formateurs pervers dont le seul jeu social réside à mettre en scène leurs univers pulsionnels. Ils utilisent les groupes en formation, non comme des cobayes d'une expérimentation pédagogique (ce qui est un autre danger potentiel de l'acte formatif), mais comme des spectateurs d'une exhibition intime, assignés à une place figée, qui s'avère devenir une prison psychique. On voit combien l'entreprise formative est au bord du gouffre, car il faut mobiliser la passion d'autrui, créer le sentiment du risque sans lequel aucune modification n'est envisageable, tout en rendant l'autre disponible à son propre désir. Il faut du *mimétisme* mais pas de *singerie*, il faut de l'*admiration* mais aussi du *dépassement*, il faut de l'*amour* mais il y a de la *haine*. On comprend que tant d'enseignants préfèrent envisager des démarches auto formatives pour éviter cette angoisse de toute destruction possible, dans le désir de l'autre, où se réfugient dans des démarches collectives, pour s'assurer de ne pas être entamé... Au moment où la mode formative semble insister sur le collectif, le groupe, il est tout à fait nécessaire de rappeler que ces dispositifs de formation peuvent entraver la modification des personnes concernées.

Toute démarche formative, pour le formé comme pour le formateur est une épreuve capitale de *détachement* avec les racines infantiles. Il n'y a pas de formation sans deuil à effectuer. Mais pour que ces ruptures soient possibles, encore faut-il que le formateur puisse gérer ses propres deuils, et non utiliser la formation comme lieu de toutes ses dénégations. Jacques Lacan insiste sur l'idée que l'inconscient est le discours de l'Autre et qu'il parle, en

nous, à notre insu. Le formateur, comme tout un chacun, est un sujet inscrit dans le désir de ses parents. Il y occupe une place, et cette place joue sa partition dans les places occupées ensuite, dans le social. Refus des affiliations à une école de pensées ou, au contraire, obéissance formelle absolue aux institutions, tout cela renvoie à l'enfance. Du fantasme de création autarcique à son identification à une mère généreuse, le formateur va usurper des rôles multiples, qui vont modifier la teneur d'une formation, à l'insu des processus recherchés. Nous ne pouvons pas développer cette dimension qui n'est pas le cœur de l'enquête, mais simplement dire qu'une partie des freins à partir en formation continue réside dans la personnalité des formateurs. Reviens ainsi très souvent dans nos entretiens, la déception du bas niveau théorique des formateurs (« En trois jours, je n'ai rien appris d'autres que ses états d'âme ») du fait qu'ils jargonent (« Pourquoi faire si compliqué sur de choses si simples ? ») et s'écoutent parler avec délectation (« On lui aurait fait mal, en voulant l'interrompre ! »), du fait qu'ils sont pris dans des contradictions insupportables entre leur dire et leur faire, qu'ils sont aveugles sur eux-mêmes (« Lui ? Parler de la gestion du temps ? Il nous laisse toujours partir en retard ») et de ce fait très injonctifs.

Bien évidemment derrière le fantasme organisateur de l'envie formative, il y a les stratégies sociales qui jouent leur partition. Ainsi beaucoup de formateurs ont choisi cette profession par opportunité, pour échapper à des conditions de travail plus pénible. Ce n'est pas grave, à condition qu'ils soient capables d'explicitier leur trajectoire, leur prise de décision dans la logique d'un plan de carrière. J'étais prof., je n'en pouvais plus, j'ai eu la chance d'être sollicité pour un nouveau métier, j'ai choisi : rares sont ceux qui avouent cela. Comment prétendre stimuler la fibre professionnelle chez autrui si, justement, on est devenu formateur parce que cette fibre n'était plus au rendez-vous ? En mettant sa propre démarche en *perspective*.

Autre stratégie sociale : se gausser sans cesse qu'on est « crédible » par l'unique fait qu'on est resté sur le terrain. Or, cette proximité est parfois tout à fait stérile. Elle transforme le formateur en diseur d'anecdotes, en précepteur de sagesse naïve, sans permettre justement de rupture avec le sens commun, puisque lui-même ne s'est pas vraiment astreint à l'ascèse de la réflexion théorique, permettant seule la théorisation d'une pratique. Travaillant dans une faculté d'Education, nous sommes sans doute plus sensibles que d'autres, à l'impérieuse nécessité de faire que les formateurs s'astreignent à la recherche. Dans la conjoncture actuelle, c'est un vœu pieux, mais sans recherche, combien de formateurs seraient-ils pas en train de se vider de leur substantifique moelle ?

Travail et formation

On ne peut pas saisir la représentation que les acteurs se construisent du monde de la formation, si l'on ne saisit pas le cadre dans laquelle cette problématique de l'alternance entre *travail* et *temps formatif* s'articule. Ainsi, pour les enseignants en activité que nous avons pu observer dans d'autres pays européens, on perçoit, bien évidemment, le poids des structures éducatives sur les acteurs. Les lois et les dispositifs qui régissent ce que l'on appelle, en France, la formation continue sont disparates. On perçoit aussi que la formation continue peut être globalement perçue, tour à tour, comme un luxe superfétatoire, une nécessité absolue ou un élément enraciné de la culture patrimoniale. La construction européenne, en la matière, a encore du chemin à parcourir. Ces différences dépendent aussi des conditions d'accès à l'exercice du métier, ainsi que du poids de l'éthique professionnelle dans les représentations psychiques. Elles dépendent encore des conditions mêmes de l'exercice du travail. Dans le reste du monde, prenons un pays pauvre : les bagarres, pour que les établissements survivent, ne laissent guère de temps, et encore moins de fonds, pour valoriser des modèles de formation

continue, malgré les discours officiels. Le seul modèle de formation est celui qui s'impose *de facto*, toute une vie, dans la confrontation, avec les difficultés professionnelles. N'oublions que la formation « sur le tas », ou par simple mimétisme selon le modèle du compagnonnage, a été longtemps le modèle français. L'émergence de la nécessité d'un retour au monde de la formation, au cours de la carrière, est une idée et une pratique récente ! Les travaux d'André de Peretti le montrent magistralement en ce qui concerne le système éducatif. Dans certains métiers, la formation continue est une absolue nécessité afin de parvenir à rester en activité. Un médecin généraliste nous a déclaré : « Je dois sans arrêt me mettre au courant des nouvelles molécules, non tant à cause des progrès thérapeutiques qu'elles induisent que pour préserver ma clientèle informée de l'émergence des nouveaux médicaments ». Il a ajouté « Mes patients sont avides de nouveautés ! Pour pouvoir leur dire non, il faut que je sache de quoi, il est question... ». Au cours de cette enquête, nous avons discuté avec des chefs d'entreprise qui se sont montrés surpris d'apprendre que des enseignants, en poste parfois depuis trente ans, n'avaient jamais formulé la moindre demande formative. On pourrait donc enseigner sans réactualiser ses connaissances ? Dans certains pays, la culture professionnelle des enseignants intègre, depuis longtemps, la formation continue comme un élément fondamental. Sans développer ici les théories de Max Weber sur les liens entre capitalisme et protestantisme (ni ceux que l'on peut ériger entre ascétisme et réalisation de projets), il y a des différences entre les pays à dominante protestante ou catholique, y compris sur les fonctions de la formation. L'espoir que l'on peut fonder une amélioration de soi, qui passe par l'intermédiaire d'autrui, ne devrait pas concerner au premier chef, des ères religieuses qui prônent le rôle majeur du libre-arbitre. C'est une question complexe : la religion est fondatrice de pans entiers de nos comportements, mais, dans des sociétés profanes, l'éthique du travail s'en détache-t-elle ? Se construit-on sous le regard du groupe de pairs d'une façon différente, selon nos sphères culturelles ? La question de la formation, question sociale récente dans ces liens avec les professions, s'enracine dans l'Histoire.

Pour essayer de comprendre ce qui se passe en France, aujourd'hui, il faut en revenir aux structures productives et à leur évolution. Elles aident à expliquer la place faite à la formation professionnelle. Les sociologues distinguent la *socialisation primaire* (la formation des premières années) de la *socialisation secondaire* (celle qui se déroule tout au long de la vie, au contact des interactions que notre condition nous permet de vivre). La sociologie de l'interactionnisme symbolique ajoute l'idée que la capacité à inter-réagir dépend du contexte bien évidemment (dans l'Enseignement Catholique rencontre-t-on souvent des occasions de faire évoluer un plan de carrière ?), mais aussi des habitudes de vie, donc de la socialisation primaire et de la formation initiale. L'appétence à rencontrer des moments de socialisation secondaire dépend en partie de la socialisation primaire, elle ne peut jamais en faire fi. Les observations de l'usage du temps libéré, par la mise en place des RTT, montrent que l'émergence de pratiques nouvelles est exceptionnelle. Il faut un héritage cognitif particulier, un habitus élaboré pour permettre que des opportunités nouvelles (théâtre, bibliothèque, activités sportives) soient utilisées. Comment créer une sorte de capacité à investir du nouveau, du changement et non plus à ne parvenir qu'à quêter du même ? Comment être prêt à modifier une pratique coutumière au regard d'attentes anciennes ? Pour le dire d'une manière moins elliptique dans le champ qui nous concerne : l'offre de formation rencontrera une demande que si les enseignants ont été préparés à saisir, par prospective, les bienfaits d'une transformation (ou d'un approfondissement) de leur pratique. Se former, c'est parvenir à formuler une réponse pertinente à la question du « A quoi ça sert ? ». On peut ainsi comprendre le succès des *formations diplômantes* en formation continue, lorsqu'elles rentrent en adéquation avec un plan social (les documentalistes du « Privé » ont eu besoin d'une licence pour continuer d'exercer). On peut saisir *a contrario* le désarroi et le désinvestissement de certains acteurs, face à des formations qui ne parviennent jamais à

rencontrer de *reconnaissance*, dans les structures éducatives (« Je me suis formé à devenir formateur de formateurs mais maintenant on me dit que ce n'est ni un métier ni une valeur ajoutée monnayable dans mon établissement ! »).

Le monde du travail ne cesse de subir d'importantes évolutions, et la construction de nos identités dépend, dans nos sociétés, de notre rapport au travail y compris pour ceux qui en sont démunis. Aujourd'hui, on forme beaucoup et partout pour trouver ou retrouver du travail. L'image sociale de la formation professionnelle continue est parasitée par cette dimension de *formation / réparation*. Le terme de « formation » signifie une rupture dans la vie du travail, une réparation en vue de retrouver du travail et vient ainsi prendre le devant de la scène. Cela finit presque par suggérer que vouloir se former professionnellement, c'est demander de l'aide face aux difficultés de la vie... (« Mes collègues s'inquiètent pour moi parce que j'ai demandé à faire un stage »).

Notre rapport au travail est pour le moins complexe, et en tous les cas fondateur de nos identités sociales. Il participe activement à l'élaboration de notre image intérieure et provoque nos humeurs. On n'échappe pas, dans une société régie par le modèle central du contrat salarial, au fait que travailler est source de valorisation, et ceci à plusieurs niveaux. Tout d'abord, le travail produit une valeur marchande, qui indique bien une place aux acteurs, dans des liens symboliques (les enseignants se sentent sous-payés, et de ce fait se vivent comme les nouveaux prolétaires, dans une société de l'argent-roi). On peut aussi comprendre la rage de certains, vivant dans la grande précarité, quand ils apprécient les sommes colossales consacrées à la formation continue au détriment de l'aide sociale. Des enseignants vont ainsi utiliser les fonds de la formation comme salaire déguisé, comme une sorte de salaire d'appoint, visant à obtenir une gratification symbolique que la feuille de paie ne leur fournit pas. L'argent permet ou non de faire telle ou telle chose, et le manque d'argent peut devenir une obsession de tous les instants. De surcroît sous la forme du salaire, il renvoie, même chez les enseignants qui ont pu se construire une autre échelle de valeur, à l'idée que leur travail est reconnu ou non. Le salaire « indique » donc, par l'intermédiaire du contrat, la valeur que les autres nous accordent. Or si notre valeur dépend, en partie, de la valeur que nous avons aux yeux d'autrui, il s'opère un glissement quasi inévitable, entre la valeur marchande et la constitution de la valeur identitaire. On entend souvent dire « je vauds tant », et dans ce cas, il s'agit bien de monnaie trébuchante ! Se dire « je ne vauds pas grand chose sur le marché du travail » n'est pas un atout pour se convaincre que l'identité peut se construire sur d'autres valeurs. Le modèle de l'échange marchand forge nos comportements de consommateurs, et nos manières de nous penser dans le monde. Se sentir mal payé, se sentir moins bien payé qu'autrui à qui l'on se compare, induit des conséquences plus importantes sur les identités, que le simple constat de manquer d'argent. Cela signifie que le travail, non seulement, est source de valorisation des personnes, mais qu'il est aussi facteur d'identité, et de différenciation avec autrui. Il est au cœur des processus qui construisent le lien social, car il détermine la place des personnes, mais aussi les fins que se représente une société (ainsi une société qui se donne les moyens de salarier des formateurs est une société confiante dans son avenir, puisqu'elle investit sur du futur et pas dans l'immédiateté des résultats).

On voit bien ainsi la différence que chacun est à même de faire, entre les besoins de sa vie privée, et le travail reconnu par autrui. Le travail dans la sphère du public est donc bien une activité commandée, reconnue par les autres et rétribuée par eux. Elle ne relève plus d'une auto-évaluation, mais d'une évaluation exogène. Si le travail devient une denrée rare, ou pire s'il est une denrée qui disparaît brutalement (les licenciements individuels sont toujours des chocs psychiques), comment réaliser des formes d'accomplissement, qui ne passeraient pas par l'inscription dans le monde du travail ? Les ravages psychiques du non-travail fragilisent même les acteurs qui ont, par exemple, bénéficié de fortes indemnités de

licenciement, et qui ne sont donc pas confrontés à des soucis d'argent. Ce qui fait alors si mal, c'est le sentiment de rejet, de n'être plus dans la course, de *n'exister que* pour soi-même. C'est sans doute pour cette raison que la formation continue, qui s'inscrit dans un cadre de travail fixe ouvre des perspectives parfois très salutaires, alors que des formations de réinsertion posent de toutes autres questions sur les enjeux formatifs.

Au sein d'une même personne se dégage une double tendance dans nos sociétés avancées, celle d'une revendication d'un accès stable aux lieux de production, et celle d'une mobilité agressive permettant d'échapper aux contraintes de l'insertion par le travail. La tradition française implique le souci de la garantie de la pérennité du travail (les journaux télévisés nous informent, tous les jours, sur des licenciements et fermetures d'entreprises, mais exceptionnellement sur des embauches). La culture anglo-saxonne de la mobilité n'est pas du tout rentrée dans les mœurs professionnelles françaises. Les affres devant les plans sociaux expriment bien cette sensibilité particulière, même si les reclassements prévus sont satisfaisants. Ainsi beaucoup d'enseignants ont-ils choisi leur métier afin d'éviter les risques de subir ce genre de contrecoups. Leur conception de la formation professionnelle n'est pas liée à l'idée de leur survie professionnelle. Or c'est, ne l'oublions pas, le moteur numéro un de la demande formative en entreprise !

Entre stabilités et contraintes

On quête la stabilité, mais en même temps, on se plaint des contraintes, et des exigences de cette stabilité. Car, effectivement, si le travail fortifie notre inscription dans le social, en même temps, du fait des structures contemporaines, la division du travail nous assigne une place, qui nous isole des autres. Le travail socialise globalement, mais il désocialise partiellement, par l'intermédiaire des tâches à effectuer. Moins le travail est physique et plus il devient symbolique et multiplie les procédures d'échanges, mais on ne peut pas sous-estimer qu'il sépare les acteurs d'un lien communautaire. La solidarité de classe ne fait plus sens, et l'addition des compétences entraîne une autonomisation généralisée, source de solitudes. On peut ainsi valoriser les compétences de maîtrise de la langue, de souplesses de comportements, d'intuitions stratégiques, tout en isolant les acteurs dans un système complexe. Le développement des échanges numériques en fournit un bon exemple. On sait que cela entraîne des modifications radicales, dans l'équilibre ancien, entre le temps consacré au travail, à la formation, à la rétribution, aux loisirs et à la consommation. Des gens ont pour consommer mais guère le temps ; d'autres ont tout leur temps mais pas un sou ; d'autres gagnent beaucoup en peu de temps mais restent ensuite longtemps à ne rien faire ; d'autres très nombreux se crèvent à la tâche sans profiter des fruits de leur travail, etc. Nous voyons bien que notre manière de vivre dépend de notre lien au travail.

Ainsi le modèle dominant est très souvent celui de l'intériorité confisquée, au profit d'une charge de travail mental intense, y compris lorsque le travail est de nature intellectuelle et qu'il n'interdit pas de penser mais empêche de réfléchir (« Entre mes paquets de copies, les entretiens avec les parents, les bulletins, les mots sur les cahiers de correspondance, je ne sais plus qui je suis ni ce que je fais »). La vie psychique se réduit ainsi au seul registre d'un fonctionnement *perception / cognition* : recherche d'informations, mémorisation, micro-décisions, contrôle. Ce système de fonctionnement psychique, allant en s'accélération avec la prise de responsabilités, ne permet donc jamais une rupture dans le processus. L'imaginaire est gelé. La pensée d'une autre manière de faire ou de vivre n'émerge jamais à la conscience. Toute rêverie est exclue, au profit d'une pensée opératoire. Le désir est gommé, anesthésié, chez un sujet sans cesse voué à répondre à des sollicitations exogènes. Les moines contemplatifs le savent bien : l'action entrave, et fait que l'objet-chose devient

interchangeable, puisque l'esprit n'a plus le temps de se représenter sa valeur. On en reste aux sensations, sans jamais parvenir au sens. Pour le dire autrement, les excès d'excitations extérieures débordent les capacités du psychisme à s'en protéger. Il faut comprendre que le refus formatif peut s'inscrire dans ce registre des trop fortes stimulations professionnelles. Il faut aussi saisir que le chômage peut être vécu comme une rupture dans ce processus stimuli-réponse et que l'absence d'effets psycho-stimulants est au vif de la création des états de manque. Le travail peut être une addiction qui vient masquer un vide intérieur, et qui vient le combler artificiellement. Ainsi, dans le besoin permanent d'agir, dans *l'activisme* peuvent disparaître les capacités créatrices, et la mobilisation fantasmatique. On comprend alors, combien certains stages qui veulent mobiliser les imaginaires, et non fournir des outils aux addictions mises en place, peuvent faire souffrir. On comprend aussi pourquoi tant d'acteurs sociaux très actifs se méfient de toute approche formative (« J'aime pas les charlatans »). La formation serait alors dangereuse, car elle obligerait à *renégocier* des investissements subis. L'objet n'est pas de faire une clinique du travail, mais de montrer que la représentation des enjeux de la formation s'inscrit dans les processus du rapport au monde du travail. La personne obsédée par son efficacité supportera mal un stage, qui l'obligera à s'arrêter un bref instant pour une pause réflexive. Au « je pense donc je suis », on pourrait ajouter « un j'agis, donc je ne pense plus ». Toute personne en souffrance, dans son inscription professionnelle, n'aura pas du tout envie de raviver la blessure. La formation bouscule des économies psychiques qui sont mobilisées, d'une certaine façon et pas d'une autre, selon la place dans les structures productives. Que des personnels administratifs et de services, ayant des tâches fastidieuses, refusent de partir en formation, c'est une façon de rendre les tâches fastidieuses supportables. Que des enseignants, traversant des épreuves de la vie, souhaitent penser à tout autre chose qu'à eux, fait partie des raisons qu'ils auront de ne pas s'impliquer, dans des démarches formatives.

Le travail construit notre monde psychique. Prenons comme exemple périphérique les *stages hors-limites* proposés dans certaines entreprises. Faire faire un saut à l'élastique, au-dessus d'un précipice, à une personne timide, en vue de la rendre plus « battante » dans l'entreprise, c'est bien vouloir développer une capacité par des voies impositives dures. Cela passe ici, par une manipulation ayant des allures d'ordalie. On ne peut que se soumettre ou se démettre. Les entreprises forgent des normes de comportements et des attitudes mentales. Impossible d'y échapper. Jean Guilton disait que nous devrions nous poser la question suivante : « si j'étais potier, comment m'y prendrai-je ? ». Or s'interroger sur nos méthodes de travail, c'est aussi interroger notre inscription sociale, et le social pèse lourd dans le monde du travail. La malédiction biblique du « tu gagneras ton pain à la sueur de ton front » ne cesse de nous introduire dans le registre de la contrainte et de la modélisation. Il devient alors difficile d'imaginer en quoi notre travail construit notre monde intérieur, et donc, notre conception de la formation. S'ajoute à cela, que l'évolution du monde du travail change aussi notre perception de la nécessité, ou non, de s'engager dans des pratiques de formation continue. Si bien évidemment, il faut envisager des formes d'accomplissements qui puissent se déployer à l'écart du monde du travail, il faut comprendre que nos modes d'accomplissements actuels dépendent encore de l'évolution du monde du travail.

Evolution des structures productives et transformations des mentalités

Si l'on compare l'époque des Trente Glorieuses à aujourd'hui, comment ne pas être étonné devant l'évolution du monde du travail ?

Sous de Gaulle, la France a dû se reconstruire et on peut schématiser les structures du travail d'alors. On envisageait le travail à temps-plein, il était assez peu concevable d'imaginer qu'un jour une entreprise n'aurait pas besoin de la totalité de la force de travail de ses salariés. On envisageait sa carrière au sein de la même entreprise autant dans les entreprises importantes (contribuant à la fierté identitaire comme Michelin ou Renault) que dans le cadre de petites entreprises. L'idée de devoir changer d'entreprise, était assez rarement concevable. On envisageait une carrière jusqu'aux limites obligatoires - selon les branches d'activités -, mais sans imaginer le modèle des retraites anticipées provoquées, et sans penser que le temps de la retraite pourrait devenir plus long que celui de la vie active. On envisageait que la logique de la progression de carrière, selon l'ancienneté et selon les mérites, était une loi intangible du monde du travail. La notion d'une carrière en « dents de scie » était inconcevable. On croyait au plein-emploi. La pénibilité du travail s'accompagnait d'une grande sécurité sur le destin du salarié. On ne connaissait pas le danger permanent, induit par le volant de chômeurs disponibles actuellement sur le marché, qui attendent de trouver des places, avec l'envie de déloger d'autres salariés. Et l'existence d'une fierté d'appartenance était une réalité du rapport au monde du travail. Ainsi, chez Renault, tous les membres de cette entreprise, quel que fût leur poste de travail, étaient fiers d'en faire partie. Cette fierté s'accompagnait d'un monde de valeurs se référant à la lutte des classes pour certains, à l'éthique de la culture artisanale et ouvrière pour d'autres. De surcroît, dans certaines entreprises on ressentait clairement sa mission sociale : reconstruire la France. Dans une telle conjoncture, la représentation de la formation professionnelle (sous des formes différentes, mais existantes avant les lois de 1971) était bien évidemment éloignée de ce qu'elle est devenue, aujourd'hui. On peut dire que, globalement, elle était considérée comme répondant à des nécessités personnelles, dans des structures riches qui avaient les moyens d'accorder cette gratification à leurs employés. C'est le modèle qui perdure des demandes formatives chez EDF, par exemple. La formation professionnelle reste au service de l'épanouissement, plus que liée aux missions précises des agents. La formation était donc un droit acquis par la lutte des classes, un combat du syndicalisme français visant non à vendre ou à renforcer sa force de travail, mais bien à la réparer et à la reconstituer.

Aujourd'hui, et pour une part de plus en plus large de la population active, les règles du jeu se sont radicalement modifiées. Les jeunes qui arrivent sur le marché du travail sont soumis à des études très longues, avec des stages en alternance dans les entreprises, qui ne sont pas des inscriptions dans le monde du travail, mais des moments de préparation. Certains employeurs abusent de ce temps de formation et modèlent des comportements particuliers chez le futur salarié, concernant les enjeux formatifs. Les contrats à durée déterminée deviennent le cadre général : il en est, d'ailleurs, fait un usage tout à fait pervers, aujourd'hui. Collectionner ce type de « petits boulots », pendant des années, secrète une représentation particulière du monde du travail et de la logique des entreprises. Les mutations, les fusions, les délocalisations font que les salariés -même bien payés- vivent des situations d'incertitudes, qu'on ne connaissait pas naguère. Quant aux salariés déjà installés, ils doivent subir des plans de dérégulation des avantages acquis, et se voir confrontés aux aléas des marchés fluides et imprévisibles, ainsi qu'à l'arrivée de nouvelles générations, aux ambitions fortes et exigeantes des salaires moindres. Dans une telle conjoncture, la formation professionnelle change de teneur. Au lieu de devenir un salaire d'appoint symbolique, elle devient une nécessité pour développer les compétences idoines et de ne pas perdre son emploi. Devenir polyvalent non par choix personnel, mais par obligation des institutions. Le glissement auquel on assiste, entre *formation personnelle* et *formation professionnalisante*, ne dépend pas des humeurs ou des envies, mais de l'état des structures productives. Dans le monde scolaire, les choses se passent d'une façon plus feutrée et moins rapide, mais ce glissement est visible aussi.

L'approche ethnographique permet de saisir assez finement comment le poids des structures pèse sur les mentalités mais aussi comment les mentalités secrètent des stratégies de survie, de défense identitaire, de réparation face aux agressions multiples encourues. Saisir le rapport au travail et aux enjeux formatifs des enseignants du privé en France n'aurait pas pu se fonder sur une enquête quantitative par questionnaires. Il est certains terrains et certains objets qui nécessitent impérativement aujourd'hui de saisir la valeur ajoutée des démarches ethnographiques, fussent-elles encore, parfois, vilipendées.

Bibliographie

- Anzieu, D. et alii. (1995). *Fantasmes et formation*. Paris : Dunod.
- Ausanneau, M. et alii. (2002). *Parlers de jeunes en parcours de formation continue et d'insertion : démarche d'une recherche en socio-linguistique*. Paris : CRDP.
- Baudoin, J.M. et alii. (2002). *Les compétences dans la formation professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Belanger, P. et alii. (1996). « Formation des adultes : de l'utopie à la crise » in *Education permanente*, n°129.
- Besnard, P. et alii. (1995). *La formation continue*. Paris : PUF.
- Bienaime, D. et alii. (1997). *Des outils pour un projet de formation : de la représentation au projet*. Paris : l'Harmattan.
- Bolle de Bal, M. (1978), sous la direction de , *Formation, travail, travail de formation*. Bruxelles : Ed. de l'université de Bruxelles.
- Bonnet, B. (1999). *La formation professionnelle des adultes : une institution et ses formateurs*. Paris : l'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1981). « Le processus de consécration » in *Les actes de la recherche en sciences sociales*, n° 39.
- Bournazel, A. (2001). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Ellipses Marketing.
- Carre, P. (1998). « Motivation et engagement en formation » in *Education permanente*, n°136.
- Charlot, B. et alii. (1979). « Le rapport au savoir » in *Education permanente*, n°47.
- Denoyel, N. (2002). « La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques : quelques réflexions autour du paradigme du dialogue » in *Education permanente*.
- Dominice, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : l'Harmattan.
- Durkheim, E. (rééd. 1985). *Education et société*. Paris : PUF.
- Galabaud, B. (1980). *Les faces cachées de la formation : essai critique sur sa pratique en entreprise*. Toulouse : Privat.
- Guitton, J. (1951). *Le travail intellectuel : conseils à ceux qui étudient et à ceux qui écrivent*. Paris : Aubier.
- Jonas, M. (1995). *Le bilan de compétences*. Paris : PUF.
- Lessard, C. et alii. (2002). *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? : conception de l'université et formation professionnelle*. Paris : INRP.
- Pineau, G. sous la direction de (1989). *Reconnaître les acquis : démarches d'exploration personnalisée*. Paris : l'Harmattan.
- Lessard, C. et alii. (2002). « L'accompagnement en formation : de l'avant-naissance à l'après-mort entre solidarité et professionnalité » in *Education permanente*.
- Quatrevaux, A. et alii. (2002). *Journaux de formation, analyse des discours et communication orale*. Paris : l'Harmattan.
- Maggi, B. sous la direction de (2000). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF.

Prodhomme, M. (2002). « Accompagnement du projet professionnel et bilan de compétences : être là et s'abstraire pour permettre au sujet d'advenir » in *Education permanente*.

Robin, J.Y. et alii. (2001). *Biographie personnelle et formation : quand des responsables se racontent*. Paris : l'Harmattan.

Rolland, M. (2000). *Bâtir des formations professionnelles pour adultes : entre sens et cohérence*. Paris : Ed. de l'Organisation.

Santelmann, P. (2001). *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme ?*, Paris : Gallimard.

Tapernoux, P. (2002). *Les enseignants du Privé : tribu catholique ?*. Paris : Anthropos.

Tapernoux, P. (juin 2000). « L'ethnographie de l'école : cautère sur jambe de bois ? » in *Les actes du colloque l'individuel et le singulier*. Rennes.

Yelnik, C. (2002). *Les stages d'établissement dans une perspective psychosociologique et clinique*. Paris : INRP.

Woods, P. (1998). *L'ethnographie de l'Ecole*. Paris : A. Colin.

Résumé

L'ethnographie de Education réside dans l'art de jeter un regard particulier sur les problèmes éducatifs, toujours à partir d'observations sur le terrain et de collectes de paroles entendues dans leur contexte. L'affirmer est une chose, le mettre en acte en est un autre. Cet article développe des questions soulevées par une enquête par entretiens auprès d'enseignants du secteur privé à propos de leurs représentations des enjeux de la formation continue

Le premier postulat ethnographique réside dans le fait d'affirmer que chaque acteur ne cesse de se faire une représentation du monde dans lequel il s'inscrit, et que cette représentation est construite à partir d'une permanente interprétation des choses et des ressentis. Le sujet humain n'agit donc pas en répondant à des stimuli exogènes multiples, au contraire, il choisit parmi ces derniers, ceux qu'ils pensent être traitables et utiles pour se comporter dans son activité du *ici et maintenant*. Non seulement les autres agissent mais ils ne cessent d'interpréter nos comportements et donc de nous envoyer des messages en retour des nôtres. Le poids de l'histoire existe, la lourdeur des structures marquent nos destins mais il est mille manières de s'inscrire ou de se désinvestir. Ce qui fait sens, souvent, c'est l'impact des paroles entendues et retenues, ce sont les intentionnalités que l'on prête à autrui. Notre territoire intérieur se construit à partir de bribes glanées dans notre proximité.

Resumen

A propósito de una encuesta a los enseñantes franceses frente a la formación continua

La etnografía de la educación radica en el arte de echar una mirada particular a los problemas educativos, siempre a partir de observaciones sobre el terreno y de la recolección de palabras escuchadas en su contexto. Afirmer esto es una cosa, hacerlo en la práctica es otra. Este artículo desarrolla algunos interrogantes surgidos en una investigación realizada a través de entrevistas a profesores del sector privado sobre la manera como ellos se representan lo que está en juego en la formación permanente.

El primer postulado etnográfico reside en el hecho de afirmar que cada actor no cesa de hacerse una representación del mundo en el cual él está inserto y que esa representación se construye a partir de una interpretación permanente de las cosas y de las vivencias. El sujeto humano no actúa, entonces, respondiendo a los múltiples estímulos exteriores, al contrario, él

elige entre estos últimos aquellos que él piensa son tratables y útiles para comportarse en una actividad *aquí y ahora*. No solamente los otros actúan sino que no cesan de interpretar nuestros comportamientos, y por consiguiente, de enviarnos mensajes en respuesta a los nuestros. El peso de la historia existe, la pesadez de las estructuras marca nuestros destinos, sin embargo hay mil maneras de inscribirse en ellos o de desvincularse. Lo que produce sentido a menudo es el impacto de las palabras entendidas y retenidas, las intencionalidades que uno le atribuye a otro. Nuestro territorio interior se construye a partir de migajas recogidas a nuestro alrededor.

Abstract

About a research on French teachers regarding the in-service education

The ethnography of education is the art of looking at educational problems under a particular angle, based on observations heard directly on the field and in context. Yet saying it is one thing, implementing it is quite another. This article discusses questions that emerged from a qualitative survey given to teachers in the catholic sector, in France, which asked their opinions on what they think is at stake in continuous education.

The first ethnographical assumption is that each person keeps trying to build themselves an image of the world in which they live, and that this image exists from a continuous interpretation of things and feelings. It is then clear that human subjects do not act upon multiple exogenous stimuli; rather, they choose among them the few that they think will be easy to process and useful in their immediate behavior. Not only do others around us act, but they also interpret our actions and send us messages in return. The weight of history does exist; heavy structures transform our destiny, yet there are uncountable ways for us to either get more involved or to detach ourselves from them. What often makes sense to us is the impact of the words we hear, or what we think the other person really meant. Our inner territory is built on fragments picked up around us.

Author guidelines

Manuscripts with a maximum of 15 pages (Times New Roman 12), including references, tables and footnotes, a short informative abstract of approximately 100 words and two more detailed abstracts (A4 page for each one) written in two other European languages, are to be submitted by mail or disk. The abstracts and the text will be sent to the referees, only with the title, to ensure anonymity. Also enclose with your submission a cover page giving authorship and each author's institutional affiliation, address, phone, fax number, and e-mail address.

Manuscripts will not be returned.

Recommandations aux auteurs

Il faut soumettre un texte de 15 pages au maximum (Times New Roman 12), y compris les références, les tableaux et les "renvois"), un résumé d'environ 100 mots et deux autres plus élaborés (une page A4 pour chacun) écrits en deux autres langues européennes, par mail ou envoi de disquette. Les résumés et le texte, où seul apparaîtra le titre pour garantir l'anonymat, seront envoyés aux spécialistes. Il faut également joindre une page avec d'informations concernant le nom de l'auteur (des auteurs), l'institution, l'adresse, le téléphone, le fax et l'adresse électronique.

Les textes ne seront pas renvoyés aux auteurs.

Recomendações para os autores

Submeter o texto, com um máximo de 15 páginas (Times New Roman 12), incluindo referências, quadros e notas de rodapé, um pequeno resumo com aproximadamente 100 palavras e dois resumos mais alargados (uma página A 4, cada) escritos em duas outras línguas europeias, em suporte electrónico, por mail ou disquete). Os resumos e o texto, apenas com o título para assegurar o anonimato, serão enviados aos revisores.

Numa outra folha, fornecer as seguintes informações: nome d(s) autor(es), instituição, endereço, telefone, fax e endereço electrónico.

Os textos não serão devolvidos.

References/ Références bibliographiques/ Referências bibliográficas

Cite references by following these examples: for book (1), book chapter (2), article (3), paper for a scientific meeting (4) and non-published doctoral thesis (5).

Citer les références en accord avec les exemples suivants : livre (1), chapitre d'un livre (2), article (3), communication dans une réunion scientifique (4) et thèse de doctorat non-publiée (5).

Citar as referências, seguindo estes exemplos: para livro(1), capítulo de livro (2), artigo de revista (3), comunicação em reunião científica (4) e tese de doutoramento não publicada (5).

- 1- Malinowski, B. (1948). *Magic, Science and Religion*. New York: Doubleday Anchor Books.
- 2- Rockwell, E. (1986). Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In J. Ezpeleta & E. Rockwell (Eds.), *Pesquisa participante* (pp. 31-54). São Paulo: Cortez.
- 3- Loureau, R. (1983). Génèse du concept d'implication, *Pour*, 88, 14-18.
- 4- Wulf, C. (2003, Fevereiro). Performatività, intercultural e saperi educativi. Paper read in the "III Colloquio Internazionale Etnografia e cultura educativa", Società Europea di Etnografia dell'Educazione, Provincia di Taranto, Italy.
- 5- Bouvet, R. M.. (2000). *Envers de savoir. Comment l'école perturbe le travail des élèves*. Non-published doctoral thesis, UFR Sciences Humaines. Université Rennes-2, Haute Bretagne, France.

Authors may also wish to consult the "Publication Manual of the American Psychological Association" (4th edition, 1994). / En cas de doutes additionnels, les auteurs doivent consulter le "Publication Manual of the American Psychological Association" (4e édition, 1994). / Em caso de dúvidas adicionais, os autores deverão consultar o "Publication Manual of the American Psychological Association" (4ª edição, 1994).

COLLOQUES

Colloque

« Pierre Bourdieu et l'ethnographie de l'éducation » (24 et 25 octobre 2003)

Patrick Boumard
Président de la SEE

La SEE et le laboratoire dirigé par Patrick Boumard (Centre d'Etudes et de Recherches sur les Politiques et les Pratiques Educatives, Université Rennes 2, France) ont organisé un colloque international à Rennes les 24 et 25 octobre 2003.

La thématique d'appel à communications était la suivante :

Pierre BOURDIEU, surtout connu comme sociologue, avait commencé sa carrière par des travaux ethnographiques en Kabylie et dans sa région natale, le Béarn.

Il est revenu sur le tard au travail de terrain en réalisant avec son équipe de nombreuses enquêtes qui furent le matériau de *Misères du monde*.

C'est ce parcours que le colloque « Pierre Bourdieu et l'ethnographie » se propose d'interroger.

Il ne s'agit donc pas d'une manifestation de plus sur l'œuvre sociologique de Pierre Bourdieu, mais d'une confrontation entre les travaux actuels du courant ethnographique en éducation avec l'œuvre de Pierre Bourdieu, et plus particulièrement sa démarche concernant le travail de terrain, la construction de l'objet, et la place du chercheur.

Bilan

Trois thèmes transversaux ont structuré les travaux du colloque : « Ecouter, Regarder, Parler »

Le colloque donné lieu à quatre conférences, deux tables rondes, trois symposiums.

Pour les conférences, Jacques Ardoino, Michel Lobrot et Georges Lapassade ont présenté des apports originaux, synthétiques ou historiques. David James, de l'université de West England, a montré le rôle de Bourdieu pour l'ethnographie de l'éducation en Grande-Bretagne, à partir d'un livre qu'il vient de terminer.

Les deux tables rondes ont permis à plusieurs collègues européens membres de la SEE d'intervenir, aux côtés de spécialistes français : Jesus Maria Sousa, Vito d'Armento, Carlos Nogueira Fino, Fernando Sabiron. Tahar Zaboout (Tizi-Ouzou, Algérie), et Christoph Wulf (Berlin), empêchés, ont fourni des contributions qui figureront dans les actes.

Enfin, les trois symposiums, intitulés « La parole aux acteurs sociaux », « Le travail de terrain », et « Culture et anthropologie », ont permis des

confrontations de paroles et d'expériences très fructueuses pour tous.

L'intention des organisateurs de ce colloque était d'insister sur trois dimensions principales : **l'originalité** du thème, la dimension **européenne**, les différentes **modalités de savoirs**.

Sur le premier point, il est reconnu que cette thématique n'avait jamais été abordée, et qu'elle constitue donc une avancée dans la recherche concernant la validité de l'œuvre de P.Bourdieu. L'originalité et la nouveauté du contenu ont été soulignées par tous les intervenants.

Sur le deuxième point, la présence de **nombreux conférenciers et intervenants européens** a donné aux travaux la richesse de la confrontation de points de vue internationaux liés aux spécificités historiques des relations entre les différentes traditions nationales et l'œuvre de P.Bourdieu.

Sur le troisième point, la présence et les interventions de **différents types d'acteurs sociaux**, avec des compétences et des légitimités éprouvées dans des pratiques diverses, a permis de développer un angle d'approche très nouveau, désenclavant la réflexion sur l'œuvre de P.Bourdieu

d'un regard classique trop spécifiquement académique.

Le **nombre de participants** (plus de 170), à la fois comme public lors des conférences et comme éléments actifs des différents symposiums, ainsi que les provenances diverses (tant au plan géographique que du point de vue des institutions scientifiques et de recherche locales et régionales) a mis en évidence l'intérêt pour le projet et la qualité des échanges et des analyses.

La présence de plusieurs **conférenciers de réputation mondiale** doit être prise à la fois

comme signe de la reconnaissance et légitimation du thème de ce colloque, et a contribué également à la satisfaction de l'auditoire, tout comme à la tenue scientifique des travaux.

Pour toutes ces raisons, l'équipe organisatrice va se consacrer désormais à la **publication des actes** de ce colloque qui s'inscrira comme un événement de portée internationale dans le champ scientifique défini par l'ethnographie de l'éducation. Ces actes seront publiés sous la forme d'un numéro hors-série de la Revue européenne d'ethnographie de l'éducation, dans le courant de l'année 2004.

Colloque annuel de la Société Européenne d'Ethnographie de l'Education

2004

Louvain (belgique)

Le colloque 2004 de la SEE se tiendra à Louvain , en Belgique, du 4 au 6 mars 2004.

Selon le principe établi lors du colloque de Tarento (Italie) en février 2003, les colloques de la SEE s'appuieront désormais sur le thème développé dans le numéro précédent de la revue, de manière à ce que les articles déjà publiés alimentent les réflexions et les débats.

Ainsi, le thème retenu pour le colloque de Louvain sera le même que celui du présent numéro, sous la direction de Jesus Maria Sousa.

Le Responsable du colloque est Pierre DEHALU, assisté de Patrick Tapernoux (Directeur de la REEE) et de Raymonde Dervaux-Ménard (laboratoire de Rennes 2).

Les contacts sont à prendre avec l'une de ces trois personnes :

pierre.dehalu@ibelgique.com

patrick.tapernoux@noos.fr

rdm@voila.fr

Table des matières

Editorial 3

Jesus Maria Sousa

The role of the principal in Maltese primary schools: an observational study 7

Christopher Bezzina

Introduction	7
Objectives	7
Methodology	8
Procedure	9
Findings	10
The Principal's Media of Work	10
Work Characteristics	13
<i>Variety, Brevity and Fragmentation</i>	13
<i>Invisibility</i>	16
Discussion	16
Conclusion	21
<i>Notes:</i>	23
References	27
Abstract	30
Résumé	30
Astratto	31

Héritage et transmission des savoirs dans une communauté de pêcheurs portugaise. 33

Christine Escallier

Du métier appris au métier transmis	33
L'apprentissage du geste	36
La connaissance du milieu	39
Conclusion : La théorisation du métier	43
Références	45
Résumé	45
Resumo	45
Abstract	46

O trabalho de mediação social em contexto rural: um estudo de caso etnográfico 49

Fernando Ilídio Ferreira

O estudo de caso etnográfico como método de pesquisa de terreno	49
O trabalho de mediação social e comunitária : o caso do OUSAM	51
<i>A génese do OUSAM como Projecto : "À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural"</i>	51
Uma questão essencial das dinâmicas de projecto: a continuidade	54

Entre a “sala” e a “comunidade”: a “volta” como dispositivo de mediação social	57
Conclusão	59
Referências bibliográficas	61
Resumo	61
Résumé	61
Abstract	62

Cultural Learning in Teacher Education 65

Michael Horsley 1 Nigel Bagnall

Laying the foundations for cultural imagination in teacher education	65
Cultural Imagination and Dimensions in Teaching Standards	66
The Australian Teaching Force	68
Polynesian Australian Migration and Polynesian Australian Youth's Experience of Schools	69
Paradise or Problem: Teacher Education at the University of Sydney	70
After School Study Centre	70
Tertiary Awareness Program (TAPA) for South Pacific Island Students	71
Polynesian Australian Youth's Experience of Schools : Parents and Community Advisors	71
Polynesian Australian Student Retention	72
Research on the Critical Cultural Reflection of Pre-service Teachers Undertaking the Program	73
Pre-service Students Cultural Reflection	74
Conclusion	76
References	76
Abstract	78
Zusammenfassung	78
Résumé	79

Curriculum and the construction of identities : the importance of an ethnographic outlook 81

Sylvi Stenersen Hovdenak

Introduction	81
Pupils' experiences of school, picture 1.	82
New experiences of school, picture 2.	82
Pupils' experiences of school related to a new curriculum, picture 3	84
Curriculum-making in Norway in the 1990s.	86
Conclusion	87
References	89
Abstract	89
Résumé	89
Abstrakt	91

Práticas docentes e formação contínua. A palavra aos professores 93

Maria Isabel Lopes da Silva & Maria Arlete Castilho

Formação contínua de professores	93
A formação contínua em Portugal	94

Metodologia	95
Formação contínua e mudança	97
<i>Mudança de atitudes profissionais</i>	97
Mudança na sala de aula	99
Mudança centrada na escola	100
Balanco da formação contínua	102
<i>O mais positivo</i>	102
<i>O mais negativo</i>	102
Síntese final	103
Referências bibliográficas	104
Resumo	104
Résumé	105
Abstract	105

FAQs, etnografia e observação participante 107

Carlos Nogueira Fino

1. Etnografia e observação participante	107
2. Observação participante <i>versus</i> estudo de caso	108
3. A recolha de dados	110
4. <i>FAQs (frequently asked questions)</i> ou talvez não : definição das categorias de análise de dados na forma de perguntas a que se procurará responder	110
5. Análise das respostas às perguntas	114
6. Questões metodológicas	114
7. Referências bibliográficas	115
Resumo	116
Abstract	116
Résumé	117

O Currículo à luz da Etnografia 119

Jesus Maria Sousa

1. Introdução: Currículo e cultura veiculada pela escola	119
2. Etnografia da educação: discussão de conceitos	120
3. A etnografia ao serviço do currículo: A conquista da profissionalidade docente	123
Referências bibliográficas	123
Resumo	124
Résumé	124
Abstract	125

A propos d'une enquête sur des enseignants français face à la formation continue 127

Patrick Tapernoux

Un certain regard	127
La formation des enseignants entre leurre et utopie	129
Travail et formation	133
Entre stabilités et contraintes	136
Evolution des structures productives et transformations des mentalités	137
Bibliographie	139

Résumé 140
Resumen 140
Abstract 141
Author guidelines 143
Recommandations aux auteurs 143
Recomendações para os autores 143
References/ Références bibliographiques/ Referências bibliográficas 143

COLLOQUES 145

Colloque « Pierre Bourdieu et l'ethnographie de l'éducation » (24 et 25 octobre 2003) 147

Patrick Boumard

Bilan 147

Colloque annuel de la Société Européenne d'Ethnographie de l'Education 149