

**HERMES RE CONHECIDO.
ETNOPESQUISA-CRÍTICA, CURRÍCULO E
FORMAÇÃO DOCENTE**

**Roberto Sidnei
Macedo**

Para encontrar alguém ou alguma
coisa é preciso sair ao encontro...

(Henri Lefèbvre)

Não sei como se chega a algum lugar compreensivamente sem conhecer em profundidade os caminhos (métodos). Por isso mesmo procurei em *Hermes* o mito-deus, a inspiração metafórica para a satisfação de um desejo e de um projeto, que se consubstancia na necessidade percebida e experimentada de se tematizar o método enquanto formação. Convenci-me, a cada instante da minha prática de pesquisador, que metodologia não poderia ser uma prática *automática*, mas *problemática*. Com isso, almejo a construção definitiva de uma formação metodológica ampliada e conectada a uma crítica social do seu uso. E por que enfim Hermes, qual a pertinência em trazê-lo até o cenário das nossas inquietações e reflexões metodológicas em etnopesquisa, currículo e formação docente? Caminhemos até ele...

Hermes, filho de Zeus e Maia, a mais jovem das Plêiades. nasceu num dia quatro (número que lhe era consagrado), numa Caverna do Monte Cilene, ao Sul da Arcádia. Apesar de enfaixado e colocado num vão de um salgueiro, árvore sagrada, símbolo da fecundidade, da criação portanto, Hermes, no mesmo dia em que veio à luz, desligou-se das faixas, demonstrando a sua natural inquietação, do seu gosto pela liberdade e do seu poder de ligar e desligar, isto é, de aproximar-se e afastar-se.

¹¹ Trabalho apresentado no Simpósio "Etnografia e Prática Escolar", UFRN, junho/1998

Professor Doutor do Departamento de Educação I e Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA

Trata-se de uma divindade voluntariamente mundana, gostava de misturar-se ao povo, tornando-se, juntamente com Dionísio, o menos olímpico dos imortais. É o deus das estradas, vive a mostrar caminhos; para os gregos, é quem regia as estradas porque andava **com** incrível velocidade, pelo fato de caminhar com sandálias de ouro e, se não se perdia na noite, era porque consubstanciava-se num conhecedor de roteiros.

Uma das qualidades mais enaltecidas de Hermes são suas relações com o mundo dos homens, um mundo por definição aberto, em permanente construção. Tem, na astúcia, na inventividade, no interesse pelas atividades dos homens, na psicopompia, suas principais características, tornando-se um deus extremamente dinâmico e complexo. Hermes sabe e transmite, é inteligente e mundano, é sábio e convive com os mistérios da opacidade dos saberes diretamente inacessíveis, um perito que não contorna a complexidade, um mediador do conhecimento que resiste. Como Perséfone, que vive a metade do tempo na escuridão - como punição por haver desafiado um deus - e a outra metade na claridade do glorioso esplendor da primavera, Hermes penetra no interior das trevas e, no momento de retornar à claridade, traz consigo o conhecimento adquirido no mundo da escuridão e das opacidades. opera por competência adquirida em mundos contrastantes e, por isso, é capaz de estabelecer nestas relações complexas conexões plurais e acomodações majorantes.

Pelo dito, e considerando Hermes como parte do imaginário humano relacionado à ciência, podemos verificar o quanto o edifício científico moderno negou as itinerâncias de Hermes, ao afastar-se dos homens, do povo, ao dogmatizar-se. Tornando-se um saber desconectado, o edifício científico moderno fragmentou-se num *corpus* de conhecimento fraturado, numa racionalidade descontextualizada, muito longe daquilo que o mito grego imaginara ser portador o seu deus patrono da ciência, sedento de relações e conexões.

Mediador de saberes, Hermes não simboliza a neutralidade, luta contra as forças etônicas porque as conhece pelo trabalho de desvendamento das obscuridades.

De que lado estaria Hermes, tomando como objetos de reflexão a ciência "dura" e a construção científica pós-

formal? Para quem trabalharia um ex-ladrão de rebanhos que, enquanto deus, elevou-se a condutor de almas? O que faria um sábio dos métodos (caminhos) que deliciava-se em ficar em meio aos homens, experienciando a vida cotidiana?

Parece-nos que o mais interessante nesse deus tão longevo, ofuscado pelas luzes, já que para alguns faleceu, se é que faleceu, no século XVII, são suas relações com o mundo-vida, o mundo dos homens.

Assim, estariam os etnopedagogos inspirando-se na itinerância deste personagem da mitologia grega? Como se situariam resignificando pós-modernamente os caminhos (métodos) de Hermes? Estariam resgatando a seminalidade de suas sábias atividades caminhantes?

Como Hermes, gostaria de ir construindo algum tipo de via, sem contornar obviamente a complexidade dos homens em ação. em educação; gostaria de movimentar-me pelas estradas e mares nem sempre pontos e portos seguros, até porque a incerteza já nos sugere Morin, é algo certo entre os homens.

Dessa forma, ao adentrar no cerne mesmo da construção deste ensaio, ao mobilizar-me para materializá-lo, dois objetivos predominaram de imediato: proporcionar aos educadores uma reflexão metodológica mais alargada e um exercício epistemológico pertinente e relevante em etnopedagogia crítica. Objetivos estes ancorados numa implicação para mim fundamental: a formação do professor pesquisador de uma perspectiva ampliada, conectada e criticamente fecunda.

Mas, o que seria a etnopedagogia crítica? Que distinções justificariam esta denominação? Ademais como ela própria se justifica? Como se articularia com a formação do professor-pesquisador?

Um dos pontos fundamentais que devemos destacar para compreendermos a etnopedagogia crítica é que ela nasce da inspiração etnográfica, sua base incontornável, mas diferencia-se, quando aprofunda-se na *démarche* hermenêutica de natureza sócio-fenomenológica e crítica, produzindo conhecimento encarnado. A etnopedagogia se afirma também por aquilo que ela não é: um fisicalismo metodológico, um neopositivismo em ato, um quantitativismo nomotético, um objetivismo excludente ou um interpretacionismo acientífico.

Com sua pre-ocupação etno (do grego *ethnos*, povo, pessoas), a etnopesquisa, em geral, volta-se para o conhecimento das ordens culturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetiva-mente edificados e edificantes, em meio a uma "bacia semântica" (Durand) mediada socialmente. Como ponto fundamental de partida, descrever para compreender é um imperativo, daí a pertinência para os etnopesquisadores da noção de "descrição densa"¹¹ (Geertz), extremamente sensível ao caráter encarnado e polissêmico da existência dos seres humanos e do dinamismo que aí se impõe. A descrição supõe, portanto, uma situação de presença, longe da qual não há possibilidade de percepção fina e relacional do fenômeno, uma presença que, ao articular-se com a tradição crítica em ciências humanas, supera de vez a visão ingênua e o viés neutral sobre as interessadas e muitas vezes assincrônicas realizações dos homens, incluindo-se aí a própria construção social da ciência.

No processo de construção do saber científico a etnopesquisa não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente militarista. Entende como incontornável a necessidade de construir juntos, traz irremediavelmente e interpreta-tivamente a voz do ator social para o *corpus* empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume aqui um papel constitutivo central. O ator social não fala pela boca da teoria ou de uma estrutura diabólica, ele é percebido como estruturante, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente, o performam.

Assim, o significado social e culturalmente construído não se torna "restos diurnos esquecidos" na conclusão de uma pesquisa; ele é trazido para o cenário ativo da construção do saber com tudo aquilo que lhe é próprio: contradições, paradoxos, ambiguidades, ambivalências, assincronias, insuficiências etc. Aliás, esta atitude de pesquisa tem uma consequência democrática radical: trazer para a investigação vozes de Segmentos sociais oprimidos e alijados, calados pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada. A noção de objeto entra definitivamente no mundo-vida dos humanos; ativamente, o pesquisador mostra as inteligibilidades do senso comum e, com elas, constrói suas compreensões.

Os argumentos trazidos pelos etnopedquisadores parecem desafiar muitas suposições, nas quais as ciências sociais positivistas se baseiam. A tradição da ciência, da qual os etnopedquisadores provêm, considera o significado dos sentidos centrais à vida social. O termo significado faz mais do que sugerir a natureza simbólica da vida social e, a seu modo, assinala o fato de que a ação humana não é tão constatável, previsível, tão determinada em seu desenrolar, Fornecer razões, justificações, explicações, efetuar descrições/ narrativas, são atividades visceralmente sociais e, conseqüente-mente, tornam a vida social o que esta é (Hughes, 1983).

Segundo esta ontologia, ao estudarmos as realidades sociais não estamos lidando com uma realidade formada por "fatos brutos\ lidamos com uma realidade constituída por pessoas relacionando-se através de práticas que recebem identificação e significado pela linguagem usada para descrevê-las, invocá-las e executá-las, daí o interesse pelas especificidades predominantemente qualitativas da vida humana.

Assim, o ponto de partida recomendável para as etnopedquisas é aquilo que chamamos de cortstrutos de "primeira ordem", usados pelos *membros* de uma sociedade. Entretanto, estes cons-trutos de "primeira ordem" são considerados inadequados pela análise formal para uma ciência da vida social. Comumente vagos, ambíguos em significado, são considerados absolutamente impróprios enquanto conceitos científicos precisos.

O que é interessante ressaltar, em relação ao *ethos* normativo em pesquisa, é o fato de que a ciência social depende, para sua autenticidade, de significados e entendimentos existentes dentro da cultura, dentro do senso comum compartilhado pelo pesquisador com outros atores sobre o mundo. Ela própria (a pesquisa), é uma atividade prática encravada num contexto de conhecimento implícito baseado no conhecimento cotidiano (Wilson, 1992; Santos, 1996). Desta perspectiva, o que não se admite é que, pelo esforço de construir conceitos de "segunda ordem", se destrua a própria realidade investigada e a substitua por uma versão científicizada e abstrata. Isto significa adular conceitos e *etnométodos* usados pelos atores no decorrer de

suas vidas, a fim de torná-los cientificamente válidos e utilizáveis.

Do lugar dos nossos pressupostos, entendemos que os sistemas de conhecimento, apesar de serem relacionais, conservam suas características idiográficas. porquanto justificam-se internamente contendo suas próprias ontologias e padrões de racionalidade que, de certa perspectiva, fornecem formas e regras de maneira reflexiva a seus objetos de conhecimento. Neste sentido, a ciência não é diferente. É um outro modo de olhar o mundo, não cabendo a ela reivindicar superioridade absoluta e um lugar fora do mundo-vida, prática tão cara ao intelectualismo e ao cientificismo messiânicos.

A realidade é que o mundo humano *altera-se* com as inovações conceituais e uma ciência moral da vida humana não pode ser isenta de valores; constitui-se uma parte de uma espiral hermenêutica j de redefinições c interpretações de nossas opções fundamentais na vida (Hughes, 1980).

Preocupado com algumas reduções vindas com os sinais dos tempos pós-formais, ressalto que uma ciência interessada nos significados socialmente construídos não dispensa o esforço da razão - uma razão conectada obviamente - da coleta cuidadosa de evidências, da exploração dedicada e persistente, ideário de todo I espírito científico curioso e seminal.

Ao instrumentalizar-se com os fundamentos conceituais e com os procedimentos comuns à etnopesquisa, entendemos que ao professor (educador, intelectual, pesquisador) é dada uma oportuna unidade ímpar de "acordar as fontes" (Bachelard) nos diversos cenários onde se institui a educação.

Ao conhecer de dentro, *in situ*. em ato, o educador etnopesquisador crítico olhará as iniquidades *fazendo-se*, mergulhará criticamente nas múltiplas culturas c suas inteligibilidades, suas estéticas c cosmo visões, experimentará nas relações éticas a política enquanto prática, emergindo da sua aventura pensada com a noção fértil de mundo construído. Tal postura construcionista jamais significou a negação da estrutura enquanto fenômeno social; o que na realidade se configura é a realização das seguintes questões-chaves; como se estrutura a estrutura? Como se organiza o tecido cultural por

suas múltiplas e complexas interações? Como os sujeitos imersos nos seus coletivos sociais significam e **ressignificam** suas ações? Pela via das ações dos atores sociais, como se dá reflexivamente a relação instituinte/instituído? Pelo dinamismo destas questões, penetra-se relacional e compreensivamente na complexidade das relações e construções da via cotidiana.

Corno no mito de Hermes, o esforço deve se dar na direção de se fazer ciência relacional, conectada, caminhante, humanizada e humanizante, sedenta de *insights* socialmente pertinentes e relevantes.

PERTINÊNCIAS DE UMA ETNOGRAFIA SEMIOLÓGICA FORMATIVA

Da perspectiva de Lapassade (1991), a prática etnográfica na escola é de extrema importância para a formação teórico-metodológica e crítica do professor e seus alunos, partindo-se das bases filosóficas e sócio-lingüísticas deste recurso de pesquisa. Calcada no imperativo da descrição reflexiva, da pertinência do detalhe contextualizado, do resgate dos sentidos construídos em contexto, a prática etnográfica nascida no interior das práticas pedagógicas - uma endo-etnografia escolar portanto - desvelaria realidades até hoje em opacidade, escondidas numa "caixa preta" quase que intocável pela análise sistêmica de entrada e saída, muito ao gosto do estruturalismo desalmado.

Um mundo de práticas, sentidos e significados complexos é, em geral, negligenciado, como se a sala de aula, a escola e suas ações representassem apenas um reflexo mecânico do processo decisório de autoridades pedagógicas, um cenário estático e estéril. Diria que esses cenários de aprendizagem transformam-se desta perspectiva numa construção de inconsciência educativa; as ações que aí emergem e se dinamizam pelos seus sujeitos restam nos âmbitos do sabido mas não conhecido.

Faz-se necessário frisar que exercitar uma endo-etnografia, na escola não deve ter apenas o interesse fechado na pesquisa. É um recurso "para todos os fins práticos" da formação, da auto-eco-organização dos formadores e formandos. P. Woods (1992) nos alerta, por exemplo, que não devemos supor que o professor e os

alunos ensinam e aprendem simplesmente; devemos, segundo este autor, nos demandar: o que se passa nesta sala? Como ela se constitui a partir do conjunto das relações pedagógicas e suas diversas nuances? Integrando aí nossas interpretações, as interpretações dos alunos e de todos os atores pedagógicos direta ou indiretamente implicados. Tais análises descritivas incluiriam tanto a rotina da prática como as crises e os conflitos, em que o distanciamento . descritivo proporcionaria retomadas formativas. Neste sentido, a prática etnográfica na escola daria ao currículo uma base de fomento para o verdadeiro significado de um currículo em "estado de fluxo" (Sarup, 1986), aberto às construções cotidianas dos seus atores e sensível à análise crítica das pressões institucionais.

No que concerne ao incentivo para que alunos elaborem etnografias das suas vivências educacionais, via diversos recursos . disponíveis - diários, autobiografias, descrições pontuais etc.-considero uma oportunidade ímpar para *provarem* da sua competência interpretativa, da sua condição de teóricos "profanos", de atores e autores pedagógicos, na medida em que podem construir pertinentes teorias encarnadas, de profundo valor pedagógico, face à indexalidade dos escritos, densos de características *cronotópicas* (históricas, geográficas, culturais).

Ademais, o conjunto destas endo-etnografias formaria na sua temporalidade específica e relacional um imaginário rico em *patterns* pedagógicos, ou seja, identidades descobertas a partir do conjunto das ações e obras elaboradas na dinâmica organizacional e institucional da escola. Afinal, já nos sugere P. Ricoeur (1988) que o homem muito se reconhece na sua própria obra refletida.

Deve-se estar sempre alerta para o fato de que o ato formativo requer, até para ser coerente, uma constante reflexão sobre si mesmo, sob pena de transformar-se em meras práticas receitas e petrificadas que, em muitos momentos, transformam-se em atos esquizofrenizados face à fragmentação que transportam em nível do saber e do fazer.

Sem querer noticiar mais uma panaceia pedagógica, podemos apontar a endo-etnografia como uma prática metodológica desafiante e de reais possibilidades para tornar o ato educativo bem mais reflexivo nos seus aspectos

formativos, muitas vezes ofuscado pelo desenvolvimento de uma cultura latente, não revelada, nem por isso menos importante. Enganam-se aqueles que imaginam uma determinação cultural total. Enganam-se aqueles que acreditam que as receitas teóricas são simplesmente transplantadas em total acordo com seus autores e propagandistas. Há uma densidade teórica, contida nos *etnométodos*, disponível para confrontações, articulações, negações e recriações na cultura escolar. Não teorizadas, por absoluta intolerância face à competência interpretativa do ator-social-teórico-da-cotidianidade, esta cultura tem a sua vida relegada a uma espécie de esquecido social.

Ao meu juízo, professores e alunos endo-etnógrafos, além de aperfeiçoarem a observação enquanto esforço hermenêutico por uma participação reflexiva, transformam-se, sem rituais dolorosos, tranquilamente dispensáveis, em intelectuais pesquisadores, podendo constituírem-se em "des savants de l'intérieur" (Boumard, 1989), na medida em que os resultados de suas descrições e reflexões j formem um *corpus* compreensível do que se passa dentro de uma realidade coletivamente vivida e politicamente interessada.

Percebo a endo-etnografia escolar como um recurso seminal, no sentido de que entra na complexidade e na riqueza formativa que os mistérios da "caixa preta"¹ escolar ainda deixa em opacidade, Como consequência desta postura de pesquisa na e com a cotidia-nidade das ações, um mundo de sentidos, significados tácitos e ações ocultas, refletidas por uma vivência heurística, se desvelaria no âmago do que Woods denomina de uma "teoria fundada".

Assim, uma abordagem endo-etnográfica, centrada na epistemologia qualitativa, permite compreender como as relações sociais mudam, como as pessoas em formação mudam, como mudam suas visões de mundo, como a realidade escolar conflitua-se pela possibilidade da mudança, como o "menor" interativamente (diferentemente do que acredita a quanto frenia) pode ser significa- I tivo na mudança, sem desaparecer na média ou na maioria.

Sem querer criar um conhecimento em migalhas, ou edificar rompimentos maniqueístas com as abordagens ditas macros, quantitativas ou mesmo marxistas, até porque articuláveis, pode-se verificar que a etnografia escolar,

tomando as noções-chaves de *perspectiva* e *estratégia*, reafirma, no cotidiano escolar, o ator pedagógico e o autor pedagógico, sem artificialmente destacá-los da sua "*bacia semântica*". Ademais, é de bom alvitre reafirmar que há nesta abordagem um modelo alternativo que implica em trabalhar com atores da mudança, em vez de trabalhar sobre eles, o que se consubstancia numa outra trilha formativa, denominada de *nova pesquisa-ação* no campo formativo. Faz a mediação desta forma compartilhada de transformar a inspiração sócio-fenomenológica crítica que, apesar de continuar nutrindo os ideários da desconstrução das raízes do *significado autoritário* e das ações socialmente iníquas, não esquece de que *educar é uma forma de cuidado esperançoso*, em que o rigor e empatia não se excluem.

ETNOPESQUISA E PEDAGOGIA CRÍTICA

Parto da premissa de que, muito antes de nos preocuparmos em estabelecer barreiras que irão cristalizar posições num autêntico cartesianismo epistemológico, é necessário indagar-se sobre as bases filosóficas, epistemológicas e metodológicas das práticas implementadas pelo *ethos* científico moderno e o *significado autoritário* que cultua e celebra.

E na discussão da interface entre pesquisa e ação que nos parece habitar a relação entre etnopesquisa e pedagogia crítica. Neste campo de interrelações, o que nos parece importante pontuar é que cognição e ação são duas faces de uma mesma moeda: a atividade humana.

Por conseguinte, pertinência sócio-profissional nos parece um ponto de partida para a implementação de uma etnopesquisa crítica nos meios educacionais; implicação ética, estética e política, um exercício de cidadania incontornável, até porque é preciso que o cientista, em todos os âmbitos do saber, se indague sobre o exercício de sua cidadania; não basta tematizá-la de fora, não seria congruente, tão pouco pedagógico.

O descaramento crítico em que se encontra o saber científico moderno já aponta alguns nortes: um deles é que não há mais lugar para as fraturas epistemológicas, para o intelectual messiânico e para o intelectual interessado apenas na ciência abstrata, para a esquizofrenização entre

pensar e agir ou para a hipervalorização da mudança **não-compartilhada**.

Tolerando as incompletudes, as opacidades, as insuficiências, os assincronismos, sem perder o rigor, as ciências dos meios educacionais necessitam trabalhar criticamente as inclusões, as relações, as articulações, sem deixar escapar o sentido da reflexão constitutiva, da reflexão ética, do élan formativo da expressão estética, do compromisso político, sob pena de prolongar o luto face à complexidade perdida desde as luzes.

Etnopesquisadores, preocupados com uma pedagogia crítica, reaprendem **num** certo sentido os caminhos que eles têm que tomar para ver o mundo em torno deles; despertam, segundo Kincheloe (1997), de um sonho modernista, com sua paisagem não examinada do conhecimento e construção de consciência não imaginativa. Uma vez despertados, educadores-etnopedagogos críticos começam a ver as escolas como criações humanas com sentidos, possibilidades e limites; não se satisfazem em perceber os indicativos do fenômeno, querem interpretá-los radicalmente, com o compromisso de fazer "ciência com consciência" (Morin, 1997).

Biografia e cognição são conectadas, forjando a possibilidade de que educadores-etnopedagogos se tornem pesquisadores deles próprios, sempre no processo de ser mudado e mudando-se, de ser conscientizado e conscientizando-se.

Aqui, a semiótica desempenha um papel fundamental, na medida em que faz de um objeto reificado foco de investigação crítica. A semiótica recusa a superficialidade, mobiliza-se na busca de uma penetração profunda no significado em opacidade, trazendo à tona pressupostos antes obscuros e reificados. *Insights* fazem com que valores e crenças obscuras mas com funções importantes na ideologização do ato educativo saíam da penumbra onde se escondem, apresentando-se a uma ativa avaliação crítica.

Dotados destes instrumentos mediadores e ao conectarem-se com a pedagogia crítica, educadores-etnopedagogos-críticos se tornam agentes responsáveis, porque implicados na interpretação do mundo-vida, da

escola, dos nossos alunos, de nós professores, de nossas salas de aula e das políticas institucionais que crivam a vida do educador.

Construindo uma consciência relacional, uma *razão astuta* (Hegel), educadores-etnopedagogos-críticos começam a descobrir as estruturas profundas, a ordem tácita que torna o real relacional, onde eventos sabidos mas não conhecidos conectam-se numa totalidade complexa.

Neste sentido, educadores-cientistas estabelecem uma competência até o momento outorgada a especialistas tecnocratas da pesquisa, que muitas vezes nunca experienciaram uma sala de aula e suas particularidades complexas, que estão longe de serem meras simplificações do ato educativo.

Imbuídos da etnopedagogia, educadores críticos conhecem a liberdade responsável das metodologias inerentes a esta alternativa científica, conduzindo investigações pertinentes e contingentes ao contexto. E, na necessidade de conhecer, educadores-etnopedagogos-críticos podem abraçar estratégias cognitivas mais compatíveis com a situação encontrada.

Neste veio, a pesquisa deixa de ser um privilégio de poucos iniciados, transforma-se numa prática cotidiana a serviço de uma percepção educativa eminentemente democrática, porque resistente aos estereótipos e simplificações tão caras à pedagogia da resposta, **nunca** preocupada em escutar, compreender, explicitar e mudar conectadamente, conjuntamente.

Do nosso juízo, professores como etnopedagogos-críticos, como aprendizes apaixonados, como observadores comprometidos, indagam-se sempre após suas investigações: estamos nós fortalecidos para melhorar o processo educacional como resultado da nossa forma de ver? Podemos superar os chavões da retórica educacional, apontando para a autenticidade e a desconstrução da esquizofrenização da prática educativa? Há - como nos sugere Kincheloe (1997)- acomodações emancipatórias nos nossos *insights*?

No seio desta prática reflexiva e democrática de pesquisar, outras inteligibilidades podem emergir e fortalecer-se em poder, outros talentos ressurgem como o

pássaro *phoenix* e entendera porque eram vistos como cinzas inférteis.

A partir destas elaborações e tomando a vida da escola como incontornável para entender sua existência social, considero o encontro etnopesquisa e pedagogia crítica - como aliás já perceberam autores como Giroux, Apple, MacLaren e os representantes da Nova Sociologia da Educação britânica - um ato seminal para alcançar um novo saber sobre a escola, potencializando uma nova prática, menos abstrata, mais pertinente e socialmente mais relevante. Surge nesta junção, portanto, uma autêntica contra-instituição ao mesmo tempo científica e pedagógica.

Podemos considerar ademais que a consequência natural de uma tal postura pedagógica-científica é um outro olhar sobre o currículo, apreendido não mais como um arranjo de proposições e verdades engessadas em conhecimentos nomotéticos e monorrefereenciais. O currículo apresenta-se na minha perspectiva enquanto fenômeno social, incessante construção interessada e eivada de significados intersubjetivamente negociados. Como tal, dispensa qualquer tentativa de compreensão que não o reconheça como complexidade em ato, produto precário, até porque parte indistacável dos mundos construídos pelos homens e da educação enquanto projeto e prática visados.

Convicto como professor-pesquisadora da fecundidade deste encontro aqui tecido, resta-nos continuar buscando outras relações e compreensões nas infinitas possibilidades educacionais que esta conexão ainda deverá proporcionar, por entendermos que a pós-formalidade ainda terá muito o que falar aos seus vizinhos, principalmente sobre a natureza complexa do currículo enquanto alma encarnada da instituição escolar e, como quer Morin, da própria vida enquanto fluxo auto-exo-organizado.

Entendemos, assim, que a vida na educação ainda tem muito por ser compreendida e potencializada teoricamente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Ao concluir estas reflexões, quero expressar mais uma preocupação inquietante, em meio às muitas que aqui brotaram: que não se avalie a etnopesquisa crítica dos meios educacionais como I panaceia metodológica ou como

o cultivo de um polo monolítico em termos epistemológicos.

No cerne mesmo das elaborações aqui exercitadas, está o gosto pelo aprofundamento e pela articulação competente e intelectualmente responsável; pelo *rigor fecundante* e pela *angústia do método*. Quer dizer, o desejo de fazer ciência aberta e comunicante, uma *scienza nuova* segundo Morin, consciente da sua ontológica insuficiência.

O que aqui se construiu forjou-sc na esperança de se contribuir para a formação do professor com o gosto pela pesquisa intelectualmente fundamentada; o gosto pela atitude de pesquisa que a conecta irremediavelmente com a prática da abertura à dialogicidade, à tematização e à problematização dos saberes e das práticas. Uma pesquisa que em hipótese alguma dispense, como faz o positivismo, reflexões sobre os âmbitos éticos, estéticos e políticos das inspirações teóricas e dos caminhos trilhados. Uma pesquisa *não esconda para escamotear, velando o relevante que incomoda*.

São estas as concepções que me fizeram construir, matizando, esta figura do professor estudioso dos meios educacionais de percepção contextualista, interpretacionista e crítica, denominado aqui de educador-etnopesquisador-crítico que, res-significando contextualmente as aspirações que edificaram o mito de Hermes, revitaliza o seu espírito curioso, astuto e ao mesmo tempo afeito à compreensão dos incessantes espetáculos do mundo dos homens. Inspirado em Hermes, o educador-etnopesquisador, no culto à densidade, ao detalhe, à diversidade, viaja sem miopias aos mundos "menores", resistentes, banais e obscuros, até então olhados equivocadamente pela inteligência normativa e prescritiva como meros lixos sociais; aos conteúdos pouco nobres para uma análise científica, ofuscada pelo interesse fechado em *figuras retílicas e de fácil encaixe*.

Henri Lefebvre nos falou da necessidade de sair ao encontro; Gaston Bachelard do nosso poder de acordar as fontes; Blumer, inspirado em Mead, nos recomendou escavar as áreas como fez Foucault; Marx incitou-nos ao desvelamento das reificações capitalistas; Nietzsche, Morin e Ardoino desconfiaram dos fatos em si e fechados em si;

Dilthey e Heidegger rebelaram-se contra a expulsão do sujeito; Weber, Schutz e Garfinkel recomendaram-nos caminhar interpretando compreensivamente a cotidianidade; Vygotsky mostrou-nos o processo de individuação como socialização dos processos cognitivos superiores e Freire, do seio da nossa cultura e das nossas lutas, falou-nos de uma educação movida por uma pedagogia do ato amoroso, que denuncia, anuncia e transforma. Não estaria *vstapoética* da compreensão e da transformação por sujeitos sociais partícipes caminhando dialogicamente, backtinianamente, ao lado

Hermes ressignificado, **re-conhecido?** Do meu lugar de educador foi este o meu esforço, marcado pelas problemáticas do meu cotidiano e do meu tempo, que me tocam incessantemente na alma e na carne e que me fizeram, por um labor sensivelmente democrático, um professor-etnopesquisador-crítico implicado, eivado de inquietações e apaixonado sem culpas pela ação de educar, que para mim significa, irremediavelmente, emancipação co-construída.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARDOINO, J. L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratique de Formation*, n. 25-26, Avril, 1993.
- BACKHTIN**, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitcc, 1995.
- BOUMARD, P. *Les savants de l'intérieur*. Paris: Armand Colin, 1989.
- DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário. Introdução à arquetipologia geral*. Lisboa: Ed. Presença, 1989.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- HUGHES, J. *A filosofia da pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- KINCHELOE, J. *A formação do professor como compromisso político*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LAPASSADE, G. *L'ethnosociologie*. Paris: Meridiens klincksieck, 1991.

- MACEDO, R. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 6. 1997.
- _____. Quando criar e uma arte do demônio. *Educação, Textos e Contextos*. Salvador, UNEB, 1991.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- _____. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF, 1974.
- RICOEUR, P. *Interpretações e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- SANTOS, B. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. São Paulo: Graal, 1989.
- ARUP, M. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- WILSON, T. *Social Structure and social interaction*. International conference on Ethnomethodology and Conversation Analysis, Boston University, 1985.
- WOODS, G. L. *ethnographie de Vccole*. Paris: A. Colin, 1990.