

OBSERVAÇÃO NA PESQUISA E NA INTERVENÇÃO EDUCACIONAL – A BUSCA DA COERÊNCIA OPERACIONAL¹

Nara L. C. Salamunes –UFRGS

Resumo

A partir de um relato de experiência profissional, discutimos o procedimento de observação, tendo como pano de fundo as proposições de Maturana sobre o conhecer. Neste relato, procuramos responder a pergunta: Como viabilizar “coerências operacionais” no procedimento de observação participante e na intervenção pedagógica? Pretendemos com isso fomentar o debate sobre fundamentos metodológicos na pesquisa qualitativa e na intervenção educacional.

Abstract

Starting from a professional report we argue about the observation proceeding, having as a background Maturana's propositions about knowledge. We try to answer the question how to make viable operational coherences in the participative observation proceeding and in the pedagogic intervention. Our intention is to develop the debate about the methodological in the qualitative research and in the educational intervention.

1. INTRODUÇÃO

Ao procurarmos construir procedimentos de investigação coerentes com o objeto de estudo que delimitamos para uma determinada pesquisa científica, freqüentemente nos deparamos com a necessidade de refletirmos mais detidamente sobre os fundamentos teóricos que estão na base dos procedimentos que optamos por adotar. Se os objetos e objetivos de nossos estudos representam em boa medida nossos posicionamentos teóricos e políticos, os procedimentos que desenvolvemos nesses estudos materializam as concepções de investigação que temos e que são decorrentes daqueles posicionamentos. Nessa perspectiva, os procedimentos adotados, entre eles o de observação, tão mais coerentes serão quanto for a consciência que disso tiverem os pesquisadores/observadores. Daí a importância de estarmos refletindo sobre quando, o que, como e por que observar num processo de investigação.

Na primeira parte deste trabalho, que é um exercício de reflexão sobre o que nós, pesquisadores, fazemos por que pensamos que conhecemos o como conhecer, resumimos o que é regularmente encontrado sobre a observação como procedimento de pesquisa na literatura que trata de metodologia de pesquisa. Em seguida, discutimos o processo de observar à luz das proposições de Maturana (2001-a; 2001-b).

2. O QUE TEM SIDO OBSERVADO

Originária das ciências exatas, a técnica de observação teve grande desenvolvimento nas ciências sociais, inicialmente atendendo aos pré-requisitos de uma ciência mecanicista, estática e contemplativa. Após décadas, surgiu a crítica que colocou em questão a participação do pesquisador nesse processo levando à criação de uma nova estratégia de pesquisa intitulada de observação participante (Gohn, 1984).

De modo geral, de lá para cá, a observação, como técnica de pesquisa, tem sido apontada como um dos elementos fundamentais desse processo, pois está presente na escolha e formulação do problema, na construção das hipóteses e na coleta, análise e interpretação dos dados (Laville & Dione, 1999). No entanto, vários trabalhos de metodologia da pesquisa utilizados francamente na formação de professores, conforme pudemos observar em experiência profissional e acadêmica, descrevem restritamente a observação como uma das formas de coleta de dados.

¹ A versão final deste texto foi escrita após comentários da Dra. Cleci Maraschin, professora da disciplina Método como forma de conhecimento e intervenção, do curso de Doutorado em Informática na Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, do qual é aluna a autora.

Descrita também, tanto como prática científica como prática cotidiana, ela tem sido caracterizada pelo uso dos sentidos com vistas a adquirir conhecimentos necessários à atuação do agente em um determinado campo (Gil, 1994). Em ambas as situações, o observador se defrontaria com a difícil tarefa de reduzir a realidade sistematicamente (Ludke, 1986), mas com a vantagem de perceber os fatos diretamente (Gil, 1994).

2.1 O que se define como observação

Na literatura sobre metodologia da pesquisa em ciências sociais várias sub-definições são encontradas a partir da definição de observação como técnica de pesquisa.

A observação é chamada de simples, ou de não estruturada, assistemática, informal, espontânea, livre, ocasional e acidental, quando o observador permanece alheio à comunidade e a observa de maneira espontânea. Nesse caso o papel do observador é de espectador.

A observação é chamada de sistemática ao ocorrer em situações de campo ou de laboratório, quando há um prévio planejamento e um certo nível de controle do processo, pois o pesquisador sabe procura (Lakatos, 2001).

Já a observação participante, advinda dos estudos antropológicos, consistiria na participação ativa do observador na realidade estudada, isto é, o observador atua como um dos elementos componentes do grupo, comunidade ou situação de estudo. Se o pesquisador é, de fato, um integrante do grupo, caracteriza-se a forma *natural* de observação participante. Se a inserção do observador no grupo ocorre com o objetivo de desenvolver uma investigação, é caracterizada a forma *artificial* deste tipo de observação.

Quaisquer formas de observação podem ser desenvolvidas de forma individual ou em equipe; na vida real e/ou no laboratório.

A literatura considerada até aqui, também indica que são mais refinadas as observações que contam com o uso de instrumentos adequados do que as proporcionadas pelos sentidos. Que o observador participante enfrenta mais dificuldades para manter a objetividade por influenciar e ser influenciado pelo grupo, e, pelas diferenças de referência entre observador e observado (Lakatos, 2001).

Consideramos, no entanto, que tanto em processos de pesquisa social quanto de intervenção educacional, a objetividade é proporcionada pelas regulações que ocorrem no interior de um grupo e que as diferenças de referenciais entre observador e observado (s), ao contrário de proporcionarem dificuldades ao observador participante, proporcionam-lhe maior refinamento do processo. Esse refinamento do processo é a objetividade entre parênteses (Maturana, 2001-b, p. 42).

Neste trabalho, ao relatar uma experiência de intervenção educacional e tendo como pano de fundo as proposições de Maturana sobre o conhecer, estaremos procurando responder a seguinte questão: Como viabilizar “coerências operacionais” no procedimento de observação participante e na intervenção pedagógica?

3. A EXPERIÊNCIA

A experiência que ora é relatada foi desenvolvida no período de julho de 1999 a dezembro de 2000, na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Naquele momento, a autora respondia pela Gerência de Currículo, cuja tarefa básica era coordenar e participar da elaboração de diretrizes curriculares para o ensino fundamental do município. O presente texto é resultado de reflexões posteriores ao momento daquela experiência profissional, a qual foi desenvolvida em interação com um grupo de pedagogas daquela gerência e demais profissionais de diferentes áreas do conhecimento, especialmente professores, dos departamentos de educação e de tecnologias educacionais, e de escolas. Aquele trabalho teve como resultados, entre outros, a edição dos documentos intitulados “*A escola municipal e os ciclos de aprendizagem – projeto de implantação na rede Municipal de Ensino de Curitiba*” em 1999, e “*A escola organizada em Ciclos de Aprendizagem – Diretrizes curriculares em discussão*” (2000), editado pela mesma Secretaria, em 2000.

3.1 O contexto

Historicamente, aquele foi um dos momentos de mobilização dos profissionais da rede curitibana de ensino municipal para a reflexão conjunta e sistemática sobre princípios que fundamentam a ação educacional e educativa. Era final de uma gestão governamental. Em

processos de mudança que ocorrem nesses momentos político-administrativos, pode-se observar que a pressa nos encaminhamentos, muitas vezes, atropela construções estruturais, entendidas aqui como as condições que configuram os componentes e as relações de um sistema em particular.

Conforme Maturana (2001-b), toda estrutura tem um espaço de mudança possível, e se esse é identificado e respeitado, mesmo as rupturas rápidas podem engendrar movimentos a novos patamares de interação e de convivência. Ao longo dos dezoito meses que desenvolvemos aquele trabalho, participamos de várias decisões político-educacionais. Muitas dessas decisões eram tomadas rapidamente e tinham como base empírica, os dados coletados – pessoal e informalmente - por meio de observações cotidianas dos próprios profissionais nas interações com equipes escolares, ou no ambiente institucional imediato de trabalho. Dessas observações, questionamentos advieram e alguns geraram investigações sistematizadas. Mas, a maioria delas compunha processos recursivos de trocas de observações e de decisões entre os profissionais.

Da observação da recorrente afirmação das equipes escolares de que o projeto pedagógico “estava sendo elaborado” porque e conforme solicitação da Secretaria da Educação e deliberações do Conselho Estadual de Educação surgia, por exemplo, a questão: Por que a revisão do projeto pedagógico e das respectivas propostas curriculares de escolas públicas municipais de Curitiba se realiza dependentemente de processos de mobilização externos ao contexto escolar imediato? (Salamunes et al, 2004). Do mesmo modo, a decisão administrativa da Secretaria de rever o seu documento-referência para as escolas municipais construírem seus projetos pedagógicos, não partiu somente de conclusões de “investigações científicas concluídas” sobre os níveis de qualidade de ensino, mas teve também apoio em observações da e na prática de seus profissionais.

Coordenar a elaboração de um novo documento-referencial curricular para um sistema de ensino era assumir uma forma de intervenção pedagógica num dos espaços de mudança possível daquele sistema. O espaço de mudança que considero o de maior importância para o sucesso dos processos formativos que acontecem via escola é o do pensar e do fazer dos profissionais da educação.

Era preciso um exercício permanente de tomada de consciência dos processos vividos, os quais não eram somente resultados de ações. Eram resultados de observações, isto é, de olhares sobre o fazer de outros e sobre o nosso próprio fazer. Olhares de estranhamento, questionamento e de reflexão conjunta sobre o viver, o que entendemos, são funções do observador.

Era preciso tomar consciência de que “os olhares são geradores de cegueira: nós olhamos em uma direção e não vemos nem um lado nem o outro (Maturana, 2001-b, pág.106)”. Mas, acreditamos, há uma construção do olhar a partir de sucessivos olhares; há uma construção do olhar a partir do seguimento do olhar de parceiros culturais.

4. O OLHAR PARA A MUDANÇA

O exercício necessário era o de olhar em múltiplas direções contextuais, e, ao mesmo tempo, olhar para o próprio fazer, que se configurava na participação do processo de proposição de mudanças de caráter pedagógico no âmbito de uma rede de ensino municipal.

O estudo de Gimenez e Nistal (2000) sobre como se produzem mudanças e consequências científicas indica a presença de três níveis inseparáveis nesses processos:

- a) Mudanças teóricas, relativas à criação, modificação, ampliação ou substituição de velhas hipóteses por outras mais férteis;
- b) Mudanças nos procedimentos, relativos aos métodos e aos usos que caracterizam o trabalho da ciência e ao modo como se criam e se modificam as estratégias empregadas por seus agentes;
- c) Mudanças institucionais, relativas aos contextos da comunidade científica que potencializam, direcionam e determinam ações e processos que devem ser contemplados como fatores eficazes no devir histórico.

Já enunciamos em um outro trabalho (Salamunes et al, 2004) que os três níveis acima, embora se refiram a mudanças científicas, têm relações com os processos de mudança que ocorrem em instituições que regem políticas educacionais. Seja pela interação profissional entre seus agentes e os da produção científica, seja pelas ações que aquelas desenvolvem em consonância ou não com o discurso científico hegemônico em um dado contexto histórico, seja porque o contexto social constitui uma unidade.

Como foi registrado:

■ Efetivava-se a elaboração de um documento que, se por um lado representaria a marca de um determinado grupo político que exercia o poder municipal, por outro, representaria um fomento significativo no processo de discussões sobre o “por que”, o “o que” e o “como” ensinar no ensino fundamental de Curitiba no início do terceiro milênio.

■ Tomava-se consciência de que o que até então estava apresentado como proposta curricular básica para a rede municipal de ensino de Curitiba não contemplava explicitamente o fato de que idéias e teorias não refletem, mas interpretam a realidade. Além disso, valorizava o conhecimento científico sem explicitar suas limitações quando concebido de forma fragmentária e localista.

■ Sabia-se que o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade, entendida como a união entre a unidade e a multiplicidade (Morin, 2000) e não o dogmatismo e a polarização, de qualquer ordem.

■ Sabia-se que “O mundo submetido ao paradigma da oposição capitalismo/socialismo não é o mesmo que o que está submetido à oposição democracia/totalitarismo (Morin, 1991,p.193). E que:

“Na superação, o que é superado é abolido, suprimido – num certo sentido. Não obstante, em outro sentido, o superado não deixa de existir, não recai no puro e simples nada; ao contrário, o superado é elevado a nível superior. E isso porque ele serviu de etapa, de mediação para a obtenção do resultado superior; certamente, a etapa atravessada não mais existe em si mesma, isoladamente, como ocorria num estágio anterior; mas persiste no resultado, através de sua negação (Lefebvre, 1991, p. 230).”

A mudança teórica era necessária e estava em gênese, mas para quem? Em que dimensão? Juntamente com outras pedagogas, observava-se um desinteresse recorrente de muitas (os) professoras (es) pelo estudo da proposta curricular básica cuja última versão completava cinco anos. O desinteresse era atribuído à sua linguagem, organização textual e não entendimento de seus objetivos. Observava-se que a proposta curricular básica não respondia à expectativa docente de um documento prescritivo da ação pedagógica. Assentava-se aí um problema a ser resolvido.

Como produzir um referencial curricular para o município sem que ele fosse distante do entendimento da maioria dos docentes e, ao mesmo tempo, incorporasse o movimento histórico? Como produzir um referencial curricular que não induzisse os docentes a supor necessário o seguimento de uma seqüência linear de conteúdos prévia e exteriormente determinada? Como envolvê-los no processo de revisão da proposta curricular?

Atuando na gerência de currículo, observava-se que o documento referencial então existente, e com ele as ações desenvolvidas para sua efetivação, não atendera à necessidade de provocar uma perturbação na auto-organização de todos os ambientes educativos do município, e, de desencadear aberturas a diferentes interpretações e perspectivas de trabalho pedagógico (Doll,1997).

Essa observação era compartilhada por outros profissionais, mas tal compreensão não era unânime entre os participantes da elaboração das novas diretrizes curriculares.

Ao mesmo tempo que isto se constituía um motivo para a proposição de um novo documento, configurava-se a dimensão do desafio com o qual o grupo depararia. Como compartilhar o olhar de uma minoria de profissionais em um contexto de sistema municipal de ensino?

Iniciava, juntamente com um pequeno grupo de pedagogas, reflexões sobre o que hoje aqui chamamos de as distinções de Maturana (2001-b) sobre domínio das ontologias transcendentais e o domínio das ontologias constitutivas.

Foram conversações constitutivas de modos de pensar, isto é, de produção teórica; de modos de agir, nesse caso, de formas de intervenção educacional e de modos de organização coletiva, afetos à instituição-campo imediato de trabalho.

Naquele momento, tínhamos consciência de que o materialismo histórico não respondia por si só às demandas teóricas, procedimentais e institucionais que se verificavam no construir um projeto de melhoria da qualidade do ensino fundamental. Mas tal proposição ocasionava diversas resistências teóricas, que iam da crítica ao biologicismo à crítica da desconsideração das categorias marxistas de análise.

Tais resistências diminuía o tempo possível de escrita da primeira versão do novo documento. Compreender naquele momento que todos os sistemas em interações recursivas mudam juntos não era difícil para nós. Difícil era aceitar as diferenças temporais dos processos no interior do próprio sistema. Mas o tempo não tem começo, nem fim... (Prigogine, 1996).

5. A OBSERVAÇÃO DO REAL

Temos um exemplo significativo dessa resistência que, agora, olho na perspectiva da “objetividade entre parênteses” (Maturana, 2001); antes, fortaleceu-nos no enfrentamento dos desafios posteriores.

Quando nosso grupo imediato já compartilhava a necessidade de princípios gerais e básicos para a atividade educacional do município, propusemos que um dos consultores ministrasse um curso de quarenta horas sobre aspectos da epistemologia da complexidade. Durante este curso, que ocorreu para equipes internas de trabalho da secretaria municipal onde atuava, o professor, que era sociólogo, colocou em discussão leituras sobre a realidade que se limitavam a observar aspectos culturais.

A discussão transcorreu polemicamente, pois ele afirmava que fenômenos físicos, geográficos, econômicos, psicológicos não poderiam ser interpretados somente pelo enfoque sócio-histórico, embora este fosse considerado por ele como um elemento importante no estudo das relações que constituem o sistema planetário. Os argumentos contrários se apoiavam na proposição de que o mundo é uma construção histórica, decorrente da ação transformadora da humanidade. Que o mundo é pela ação humana.

Travou-se um debate sobre o que é cultural e o que é biológico.

Nossa observação nos levava a crer que era preciso, portanto, avançar na noção de realidade. O real é como é para o observador. O mundo é pela ação do observador.

Era preciso vislumbrar possibilidades de intervenção educacional e pedagógica que ampliassem “o compartilhamento da idéia de que o que chamamos de real são as experiências que usamos como a referência fundamental para nossa explicação das outras experiências que vivemos igualmente como reais no fluir de nosso viver...” (ibid., 2001, pág.192).

O curso foi criticado pela maioria, mas continuamos acreditando que mudanças institucionais estão inseridas no mesmo movimento em que se dão as mudanças teóricas e procedimentais. E isso nos emocionava. O curso nos possibilitou observações de comportamentos e de discursos os quais nos levaram ao entendimento de que agentes externos não determinariam mudanças no sistema e que o compartilhamento daquelas idéias poderia vir com a escrita conjunta do documento que registraria os princípios educacionais do município.² Mas não era suficiente esta predição.

Era preciso criar um mecanismo que levasse à elaboração das novas diretrizes curriculares para o município de Curitiba. Tal documento:

- Não poderia ser mais um documento burocrático de final de gestão.
- Não poderia negar o referencial curricular anterior, mas superá-lo.
- Precisaria incorporar as positivities dos parâmetros curriculares nacionais, que haviam sido editados, e, cuja aceitação se observara nas escolas. (Este documento, no entanto, não comportava as especificidades curriculares que um referencial curricular municipal precisava apresentar.)
- Precisaria representar a superação do impasse teórico observado durante o curso.
- Não deveria se configurar como um elemento de uso panfletário para a gestão em vigor ou para a oposição política que ambicionava o poder municipal.
- Precisaria ter uma linguagem que emanasse o encontro de sentidos e de ações para a formação dos cidadãos curitibanos na conjuntura mundial do terceiro milênio
- Deveria preconizar o uso pedagógico das novas tecnologias para além de uma mera “atualização” escolar, pois tais tecnologias devem possibilitar a ampliação do acesso público a redes informatizadas, de forma que a escola esteja interconectada a espaços virtuais de aprendizagem cada vez mais amplos.

² Três anos depois do curso, quando a autora já não mais estava à frente da gerência de currículo, ela foi indagada por sua nova responsável a respeito de onde encontrar o professor que ministrara aquele curso, pois parte do grupo remanescente compreendera o significado das idéias que ele expusera.

Conforme nossas observações, elaborar um documento caracterizado por tais propriedades requeria uma conduta congruente com as circunstâncias acima. Essa conduta era ditada pelo emoção.

6. A EMOÇÃO NA OBSERVAÇÃO

Para Maturana (2001-b), emoções são apreciações de um observador sobre a dinâmica corporal do outro que especifica um domínio de ação. Para ele ainda, a transição de um domínio de ação para outro é emocional. Nosso grupo imediato de trabalho nos emocionava pela pró-atividade às mudanças. Tal emoção era a energia para a efetivação do trabalho.

Outro grupo de trabalho nos emocionava pela oposição que fazia. Tal emoção era a energia para a superação de um desafio, ao mesmo tempo pessoal e profissional. Ambas as emoções se configuravam na validação pessoal e diária de nossa própria experiência, ou do que nossa percepção/ilusão nos possibilitava tomar da vida profissional cotidiana.

Um amálgama de tolerância e de respeito era inevitável naquele conviver (Maturana, 2001-b, p. 39). A autora, como observadora e como líder de grupo, precisava fazer distinções. A partir destas foi construída a estrutura da primeira versão do documento, a que foi apresentada às escolas em 2000 para estudos e discussões.³

Na experiência relatada, as distinções operadas eram de nível teórico, mas tinham base em nossas observações, que se constituíam nas relações estabelecidas no nosso fazer pedagógico, isto é, na nossa experiência de interações com parceiros em um sistema de trabalho.

Do ponto de vista de observadoras, vemos que as distinções possíveis naquele momento eram decorrentes de regulações recíprocas que ocorriam no interior da totalidade grupal. Tais regulações se davam pela linguagem, pois “...Existimos como observadores na linguagem, e quaisquer distinções que fazemos são operações na linguagem, em conformidade com circunstâncias que surgiram em nós na linguagem (idem, p.131).

Diferentes domínios cognitivos se revelavam e interagiam. As diferenças entre os referenciais, ao contrário de proporcionar dificuldades ao processo de observação participante, proporcionavam-lhe maior refinamento do processo. Esse refinamento, hoje, pode-se supor, adveio do processo (inconsciente) de busca da objetividade entre parênteses (Maturana, 2001-b, p. 42).

“No caminho da objetividade entre parênteses, o observador constitui a existência com suas operações de distinção... É o critério de aceitabilidade que o observador aplica em seu escutar, que determina as reformulações da práxis de viver que constituem explicações nesse caminho (Maturana a, 2001, 251).“

Isso vai de encontro à perspectiva positivista, para a qual a realidade independe da realidade à qual o observador tem acesso privilegiado, que lhe serve para elaborar suas explicações e configura afirmações cognitivas com petições de obediência. Nesse caso, o debate se estreita pela definição sobre quem tem acesso privilegiado à realidade e quem a explica melhor.

Há um século já se tem noção da limitação da perspectiva positivista, inclusive no âmbito das ciências naturais (Laville & Dionne, 1999), mas ainda se vê, mesmo entre os que põem em questão os seus princípios e explicitam as limitações de sua aplicação ao domínio humano, que o racionalismo antropocêntrico não foi superado em prol do esforço de se estabelecer o debate inter e transdisciplinar.

Sem a ocorrência do debate, sem o fluir de coordenações consensuais de conduta que, segundo Maturana (2002), constitui linguagem, não há mudanças estruturais entre os que interagem. Mudanças estruturais nos fazeres científicos, entre os quais o observar, dependem do reconhecimento da dependência relativa às condições histórico-socioculturais.

³ Apresentou-se para discussão sobre novos rumos para a educação curitibana, aspectos históricos da pedagogia construída naquele sistema de ensino até ali e as teorizações atuais sobre organização curricular. Do currículo prescritivo, da programação linear de currículo, partia-se para a proposição de um currículo em rede e em permanente construção. Para isso, foram propostos três princípios para a educação em Curitiba: Educação para o desenvolvimento sustentável, educação pela filosofia e gestão democrática do processo pedagógico e os objetivos educacionais para cada um dos ciclos de aprendizagem. Esses objetivos permaneceram relacionados por áreas de conhecimento, embora também tenham passado por mudanças importantes. De 2000 até aqui, o documento não passou por alterações oficiais.

Perguntamo-nos, ao apresentarmos este texto, se nós, pesquisadores, observadores de nós mesmos, estamos cientes de que a prática da observação tem, em si, a necessidade de precauções com a primeira visão de um fenômeno.

Conforme Bachelard (1988, pág.08)), a primeira visão “sempre confirma ou infirma uma tese anterior, um esquema prévio, um plano de observação; mostra demonstrando; hierarquiza aparências; transcende o imediato; reconstrói o real depois de ter reconstruído seus esquemas.”

Na perspectiva assumida, que ultrapassa o necessário entendimento de que o observador tem preferências, inclinações e interesses particulares atrelados ao seu sistema de valores, compreende-se que o ser humano não distingue entre ilusão e percepção na experiência e isso implica assumir a limitação e a possibilidade dada pela corporeidade.

Essa perspectiva exige um aprofundamento na reflexão, a qual depende da interação entre diferentes observadores se observando mutuamente. Por esse razão é que consideramos, no início desse trabalho, que tanto em processos de pesquisa social quanto nos de intervenção educacional, a objetividade é proporcionada pelas regulações que ocorrem no interior de um grupo e que as diferenças de referenciais entre observador e observado (s), ao contrário de proporcionarem dificuldades ao observador participante, proporcionam-lhe maior refinamento do processo.

Podemos aprender com Maturana, (1995, pág.220), que aprendeu com a história da natureza, que “...podemos mudar de nível de referência em nossa observação e considerar também a unidade grupal...”. Mesmo na observação não participante compomos uma determinada organização e somos observados.

Esse autor também nos ensina que “A coerência e harmonia nas relações e interações entre os integrantes de um sistema social humano se devem à coerência e harmonia de seu crescimento dentro dele, numa contínua aprendizagem social que seu próprio operar social (lingüístico) define, o que é possível graças aos processos genéticos e ontogenéticos que lhes permitem sua plasticidade estrutural.”(pág, 224).

Isso significa para nós que observadores e pesquisadores são, como outros seres humanos, como outros seres vivos, fontes de seu vir-a-ser. Suas afirmações se configuram convites para o compartilhamento de olhares, de domínios de coerências operacionais. Os sujeitos desse processo, sabedores que são da existência de outros olhares e de afirmações diferentes, mas igualmente legítimas em outros domínios da realidade, divergindo ou não das afirmações-convite, podem, no debate, criar um outro domínio de realidade. De qualquer forma, eles deverão estar “cientes” de que as bases operacionais de que disporão nesse novo domínio de realidade não existirão independentemente dos seus olhares e de seus fazeres. Além disso, a nova explicação encontrada nesse processo não será a última e jamais será única.

Em não havendo a criação de um novo domínio de realidade no debate, isto é, em permanecendo um desacordo explicativo, não deverá haver a simples negação do outro, mas a reflexão responsável sobre a sua coexistência (Maturana, 2001).

7. COMO VIABILIZAR “COERÊNCIAS OPERACIONAIS” NO PROCEDIMENTO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA?

Segundo o autor em destaque, os cientistas precisam dar o salto teórico do domínio das ontologias transcendentais para o domínio das constitutivas. Nesta perspectiva, as coerências operacionais se constituem à medida que se configuram operações de distinção do observador. Diferentes observadores farão diferentes distinções, dependentemente de seus domínios de realidade, e de suas experiências de observação. Segundo ele, as discrepâncias surgem em torno das explicações da experiência. Para nós, conforme observações desenvolvidas na experiência relatada, as discrepâncias, uma vez observadas, geram emoções/ações. Fundam mudanças. Passada aquela experiência, nós nos perguntaríamos e perguntaríamos ao mesmo grupo de trabalho, que domínio revela o documento que ajudamos a escrever. Perguntaria aos leitores que discrepâncias observam entre o que está dito e o que é feito; entre o que está dito e o que não é dito e é feito; entre o que está dito e não é feito e seus respectivos porquês, pois o processo pedagógico é um fazer que constitui-se a si mesmo.

As respostas a estas perguntas poderiam indicar caminhos novos de observação e de intervenção, de continuidade ou descontinuidade no campo educacional.

A busca da coerência operacional no procedimento de observação, seja na pesquisa, seja na intervenção educacional se configura na permanente distinção que se opera entre ilusão e

percepção. Isto depende: da interação de parceiros científicos com diferentes visões, de diferentes domínios cognitivos, que não se fecham na objetividade, mas aceitam a objetividade que é a partir do observador; da aceitação que as emoções são constitutivas das atividades cognitivas; da aceitação que as emoções são condições que definem nossas possibilidades de observar, as quais são fundadas biologicamente.

7.2 Para observar

Acreditamos que a coerência operacional na observação participante e na intervenção pedagógica ocorre na função do curso das mudanças que se dão em um sistema, fruto de incontáveis movimentos recursivos que configuram zonas de estabilidade de práticas, de condutas e de sentidos. Cabe ao observador captar o caminho da mudança para não negá-la, pois ela acontece o tempo todo. Cabe ao agente educacional, em qualquer instância pedagógica, atuar como observador. Como observador de seu fazer e de suas próprias afirmações, pois elas só serão válidas no contexto das coerências que as constituem como válidas.

Não tivemos como objetivo para este trabalho explicar a experiência da autora, mas tão somente apresentar observações sobre ela segundo um domínio de realidade, a de que não é possível disjuntar o observador de sua observação.

Para finalizar, ainda é preciso lembrar que a construção desse texto, como qualquer outro registro de um observador, teve apoio na memória. “Ela permanece imaginária, atemporal, seletiva e subjetiva. Uma construção, como diz Bartlett, em que estão presentes os critérios da emocionalidade e da conjuntura em que ela é requerida para se manifestar. Conjuntura esta que determina o jogo travado interiormente entre o que esquecer, o que lembrar, o que dizer (Kenski, 2001).”

Palavras-chave: Observação, intervenção e pesquisa qualitativa.

BIBLIOGRAFIA

- BACHELARD, G. O novo espírito científico. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- GIL, A.C.G. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994. p.01-91.
- GIMENEZ, M. DEL C. & NISTAL, M.T.F. As mudanças da antiguidade ao renascimento. In: MORENO, M. et all. *Conhecimento e mudança – os modelos organizadores do conhecimento*. Campinas: UNICAMP/Moderna, 2000. p.327-356.
- GOHN, M.G.M. *A pesquisa das ciências sociais – considerações metodológicas*. São Paulo: CEDES, 1984.
- KENSKI, V.M. Sobre o conceito de memória. FAZENDA, I.(Org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papyrus, 2001.p.137-159.
- LAKATOS, E.M. & MARCONI, M.A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2001, 4ª ed.
- LAVILLE, C.& DIONNE, J. *A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed/Editora UFMG, 1999.
- LEFEVRE, HENRI. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MATURANA R, H. & VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Psy II, 1995.
- _____. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 2001-a.
- _____. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001-b.
- MORIN, E. & MOIGNE, J-L. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- MORIN, E. *O método IV. As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Portugal: Biblioteca universitária, 1991.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Secretaria municipal da educação. *A escola organizada em ciclos de aprendizagem - diretrizes curriculares em discussão*. Curitiba, 2000.
- _____. *A escola e os em ciclos de aprendizagem - Projeto de implantação - Rede municipal de ensino de Curitiba*. Curitiba, 1999.
- PRIGOGINE, I. *O fim das certezas*. São Paulo: UNESP, 1996.

SALAMUNES, N.L.C. et all. *Mudança educacional e processo pedagógico*.In: V ANPED Sul - Seminário de Pesquisa Em Educação da região sul, 2004, Curitiba.Anais. Curitiba:PUCPR/UFPR,2004. 1 CD.ROOM.

Nara L.C. Salamunes

e-mail: salamunes@aol.com

Cleci Maraschin

clecimar@orion.ufrgs.br