

## **O OLHAR ETNOGRÁFICO DA ESCOLA PERANTE A DIVERSIDADE CULTURAL**

Jesus Maria Sousa

Universidade da Madeira

[angi@uma.pt](mailto:angi@uma.pt)

(2000). *PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional)*, 2 (1), 107-120.

### **RESUMO**

O currículo escolar, ao insistir na homogeneização da diversidade, põe de parte todo um mosaico cultural extremamente rico que a escolaridade obrigatória acolhe. A autora considera que é preciso que a Escola assuma uma outra postura face à realidade que a envolve, sendo necessário para isso que ela ganhe o chamado “olhar etnográfico”. Dá então testemunho de uma experiência de acção - investigação realizada numa Escola da Ilha da Madeira, que envolveu alunos com graves problemas de integração social e que foi sustentada pelo olhar etnográfico dos professores implicados.

**PALAVRAS CHAVE:** etnografia – educação – currículo – cultura popular

### **ABSTRACT**

When the academic curriculum insists upon the uniformity of what is diverse, it sets apart all the richest cultural mosaic that compulsory education welcomes nowadays. The author believes school has to get another attitude towards the world surrounding it. It's necessary for that to earn what she calls “an ethnographic look”. She then briefly reports an action – research project run in a school on Madeira Island involving pupils with serious social problems and which was supported by the ethnographic look of the implicated teachers.

**KEY WORDS:** ethnography – education – curriculum – popular culture

## O OLHAR ETNOGRÁFICO DA ESCOLA PERANTE A DIVERSIDADE CULTURAL

Jesus Maria Sousa<sup>1</sup>

Com a Revolução dos Cravos, em Abril de 1974, Portugal abriu as portas da educação a todas aquelas franjas sociais, económicas e geográficas secularmente votadas ao abandono. Aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, a escolaridade básica tornou-se obrigatória dos seis aos quinze anos de idade neste País, sendo esta medida paulatinamente aplicada, ano a ano (nesse ano lectivo apanhou apenas as crianças que completavam seis anos), de forma que só poderemos dizer que ela foi efectivamente generalizada 10 anos depois, ou seja, a partir de 1996. De facto, até há bem pouco tempo atrás, era apenas uma elite homogênea a aceder aos bancos da Escola portuguesa. Por isso, a questão da diversidade cultural que, à primeira vista, pode parecer redundante sempre que se fala da Escola, coloca-se, quando contextualizada no panorama educativo português dos nossos dias, com uma grande acuidade, como se verá no texto que aqui apresento.

Porque tenho a consciência de que não bastam intenções políticas, patentes em legislação produzida, para mudar o estado de coisas, gostaria de chamar a atenção para a necessidade de elas terem de ser acompanhadas de uma concepção crítica do próprio currículo, por parte dos professores, actores no terreno. É que a democratização no acesso à educação fundamental não significa necessariamente democratização no sucesso da mesma<sup>1</sup>. A verdadeira democratização da educação tem mais a ver com a capacidade que a Escola tem em acolher no seu seio, sem gerar exclusão ou discriminação por insucesso escolar, a enorme diversidade social e cultural, que a lei passou a determinar.

Por outro lado, a organização curricular já pouco tem a ver actualmente com o *Curriculum* de Bobbitt, de 1918, o *How to make a Curriculum* do mesmo autor, de 1924, ou o *Basic Principles of Curriculum* de Tyler, de 1949. O currículo há muito que não é aquela área simplesmente técnica, atórica e apolítica, encarregada de organizar o conhecimento escolar, da mesma forma que não é aquele instrumento puro e neutro, despojado de intenções sociais, que procurava estudar os melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar. O que gostaria de aqui salientar é que outras questões se levantam agora em termos de uma teoria crítica do currículo (Apple, 1979, 1982), mais centradas nas relações que se geram entre, por um lado, o currículo e, por outro, a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder. Não sendo meramente técnico, o currículo constitui, em meu entender, uma verdadeira arena política.

---

<sup>1</sup> Estas duas expressões (democratização no acesso e democratização no sucesso) entraram já no discurso político da educação em Portugal, surgindo com muita frequência nos preâmbulos dos textos normativos. Revelam a preocupação de não se ficar apenas pela obrigatoriedade escolar, isto é, pôr todas as crianças e adolescentes na escola (input), mas fazer com que estas se realizem no futuro (output).

É deste ponto de vista sócio-político que gostaria de focalizar para os perigos 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 pode se alhear das diversas identidades socio-culturais que contracenam, por vezes de forma conflituosa, no cenário escolar. Efectivamente, a existência de um currículo fechado e único, concebido para o aluno mediano e abstracto, tende para a assimilação 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 oculto<sup>2</sup>) - 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.

Quererei eu porventura dizer que não se deverá então procurar “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses...”, tal como preconiza um dos objectivos gerais do ensino básico, da Lei de Bases? Não, absolutamente. Pelo contrário, penso que, enquanto *core* da Escola, o currículo tem a responsabilidade de promover educacionalmente todos os alunos, fornecendo a cada um o mesmo tipo de ferramenta mental para crescer. Considero, por esse motivo, que a escolaridade obrigatória é um meio, por excelência, para dotar cada cidadão de competências para participação na vida social e cultural dominante (não estou a pôr esta dimensão de parte), no respeito e acolhimento de tantas outras culturas. Porque se entendemos o currículo como uma forma institucionalizada de transmitir às gerações futuras a cultura de uma sociedade, é legítimo que nos questionemos sobre que cultura... Existirá ela de forma unitária e homogénea? Constituirá ela um conjunto estático de valores e conhecimentos?

Em termos de uma teoria 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 ingénuo 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, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unificá-la de maneira abstracta e formal, quando ela se realiza num mundo

---

<sup>2</sup> 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”.

profundamente diverso. É por isso que penso que 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.

Assumido o princípio de acolhimento e valorização da diversidade cultural pela Escola, o problema que se levanta 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? Impõe-se, a meu ver, 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 poderá, em minha opinião, ter esse papel decisivo na aproximação e comunicação da Escola, ou melhor dito, das várias Escolas, com as “mentes culturais” das diversas comunidades.

Mas o que entendo por etnografia da educação? Se mergulharmos na raiz etimológica da palavra (*éthnos*, “povo”+*gráphein*, “descrever”+*ia*), em princípio, etnografia significa escrita, uma descrição de... Mas como o leitor verá, procuro ultrapassar esta visão restritiva, dando-lhe um cariz mais abrangente, entendendo-a essencialmente como uma forma diferente de investigação educacional, naturalmente ligada 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-me-ão contrapor, referindo que afinal confundo 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-me 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, pretendo aqui extrair, tendo em conta a diversidade cultural com que a Escola portuguesa dos nossos dias se confronta, como atrás expliquei, 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 meu 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-me-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). Defendo, 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. Eu vou mais além neste raciocínio: penso mesmo que esse mundo vivido e sentido dificilmente se consegue captar em situação formal de sala de aula.

Em minha 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 me insiro, mais virada para uma “Etnografia da Educação”, como atesta a “Société Européenne de l’Ethnographie de l’Education”, 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”, pois se entende que a etnografia deveria incluir “as forças históricas e comunitárias relevantes” e que, por isso mesmo, a unidade adequada para um estudo etnográfico deveria ser o bairro e não a sala de aula.

Entendo 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 interacções pessoais, para a partir daí se construírem novos conhecimentos curriculares.

Falo, por isso, no “olhar etnográfico da Escola”, entendendo-o não só como o olhar sobre a Escola (o que seria ainda restritivo segundo a linha que defendo), mas, mais do que isso, o olhar que a Escola, enquanto organismo vivo com identidade própria, constituída pelo seus professores, alunos e funcionários, pela sua direcção pedagógica e administrativa, ganha face à diversidade cultural. É 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. Ao pessoalizar a Escola, encaro-a com a mesma força que lhe era atribuída enquanto “um dos aparelhos ideológicos do estado” (L. Althusser. 1970) que detinha o poder de produzir e reproduzir desigualdade, revelada nos anos sessenta e setenta, através dos trabalhos de Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet, só que, neste

caso, com uma força em sentido inverso. É por isso que menciono a Escola sempre com maiúsculas, dotada de personalidade própria, com sonhos e expectativas, fracassos e realizações.

Foi, assim, com estes referentes que partimos para um Projecto<sup>3</sup> levado a cabo numa Escola de 2º e 3º ciclos da Ilha da Madeira, a Escola da Torre, em Câmara de Lobos, uma localidade essencialmente piscatória, actualmente cidade, a poucos quilómetros da capital. Foi o chamado “Projecto de Currículos Alternativos”<sup>4</sup> que passo a descrever sumariamente.

A Escola havia procedido a um trabalho aturado de levantamento de situações problemáticas no dia-a-dia escolar, durante um ano lectivo, através de inquéritos dirigidos aos directores de turma, ao pessoal não docente, aos próprios alunos e aos respectivos encarregados de educação, tal como através de consulta de *dossiers* de direcção de turma de anos anteriores, de análise das participações disciplinares dirigidas aos directores de turma contra os alunos, etc... Diagnosticaram-se alguns problemas, comuns a outros estabelecimentos de ensino, é certo, mas que, pela sua dimensão, estavam a afectar o clima sócio-afectivo da própria Escola. Nessa primeira fase, não se distinguiam ainda bem os problemas das razões dos problemas. “Elevado insucesso escolar, grande desmotivação face à Escola, elevado número de alunos na maior parte das turmas, falta de espaços próprios para o desenvolvimento de outras actividades, dificuldades de concentração nas aulas, inúmeros problemas disciplinares, agressividade física e verbal e falta de assiduidade” foram os “principais problemas diagnosticados”.

A Escola centrou-se então nos problemas disciplinares, dedicando a sua atenção ao número de participações e ao tipo de comportamento desajustado, nelas relatado: danos materiais ou agressão física e/ou verbal, aos professores, aos funcionários e aos colegas em espaços diferenciados: na sala de aula, nos pátios, na cantina, no bar, na biblioteca ou no pavilhão. Essa análise detalhada vinha confirmar o “clima” que se respirava. Era preciso fazer alguma coisa, sob pena de esse tipo de comportamento pôr em risco toda a Escola.

---

<sup>3</sup> O Projecto é uma das modalidades de formação previstas no Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores, em vigor em Portugal a partir de 1996. As acções de formação contínua revestem as seguintes modalidades: a) cursos de formação; b) módulos de formação; c) frequência de disciplinas singulares, em instituições de ensino superior; d) seminários; e) oficinas de formação; f) estágios; g) projectos; h) círculos de estudos.

<sup>4</sup> De acordo com o Despacho 22 da Secretária de Estado da Educação e Inovação, de 1996, “numa escola caracterizada pelo elevado grau de heterogeneidade sócio-cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados, os estabelecimentos de ensino deverão ter condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas...” Ora para um país de longa tradição centralizadora como era o nosso (o desenho curricular, em termos de disciplinas, cargas horárias, modos de organização e funcionamento, era exactamente o mesmo, independentemente da localização geográfica das escolas), este despacho constituiu um grande avanço por “não coarctar a liberdade de cada escola ou entidade organizadora na oferta das respostas mais adequadas às necessidades dos alunos”. Foi nesta medida que quisemos dar o nome de “Currículos Alternativos” ao Projecto.

Constituíram-se 4 turmas com os tais alunos “marginados”. Nenhuma delas tinha mais de 16 alunos, alunos esses diferentes, fora da “norma”, com quem se desejava igualmente trabalhar de forma diferente. Com o *design* curricular levemente modificado pela introdução de duas novas disciplinas, “Formação Pessoal e Social”, com 2 horas semanais, e “Informática” com 3, houve o cuidado de reajustamento da restante carga horária, de forma a não sobrecarregar o tempo lectivo de alunos que, à partida, estavam totalmente desmotivados para o estudo. Esta proposta implicava um trabalho interdisciplinar com outros organismos: pedia-se o apoio de psicólogos à DRIGE - Direcção Regional de Inovação e Gestão Educativa -, de assistentes sociais à DRSS - Direcção Regional da Segurança Social -, e de educadores à Educação Especial... Contava-se com o apoio da Câmara Municipal, do Centro Social e Desportivo, da Banda Municipal,... e, *last but not least*, de um especialista em currículos da Universidade da Madeira.

Foi neste contexto que se baseou a minha intervenção como Formadora de uma Acção de Formação, na modalidade de Projecto. De facto, tinha sido a Escola a tomar a iniciativa de fazer algo em prol da qualidade de ensino, não porque lhe tivesse sido imposto de “fora” ou de “cima”, mas porque estava consciente dos problemas que a comunidade escolar atravessava. O Projecto nascia, assim, duma necessidade, duma situação emergente na Escola, dum problema que afectava toda a comunidade escolar. Era a Escola a sugerir a acção, com o envolvimento dos órgãos de direcção pedagógica e administrativa, apresentando uma proposta solidamente fundamentada. Era uma Escola implicada.

Relativamente à participação directa no Projecto enquanto modalidade de Formação de Professores, estariam, em princípio, todos os docentes que leccionavam as 4 turmas dos Currículos Alternativos. Mas na prática, não podiam ultrapassar os 15 docentes regulamentarmente determinados e, acima de tudo, teriam de ser aqueles que o desejassem realmente. Ninguém estaria por obrigação, por imposição de arranjos horários, ou outra justificação que não fosse o de estar por acreditar no Projecto, porque o trabalho de implicação no terreno de acção teria de vir de dentro de cada um. O docente participante estaria, à partida, já implicado.

O Projecto, quando muito, procuraria levá-lo a:

- Adquirir uma postura de cooperação interdisciplinar;
- Reforçar o seu equilíbrio psicológico para lidar com situações problemáticas, às vezes dramáticas;
- Promover o desenvolvimento do aluno como Pessoa;
- Gerir o currículo de uma forma flexível, pondo em prática pedagogias diferenciadas e inovadoras;
- Adquirir uma nova atitude de investigação baseada num olhar da realidade, um olhar etnográfico.

(Objectivos constantes do Contrato Pedagógico estabelecido  
entre a Formadora e os Formandos)

Foi o tal olhar etnográfico, conquistado a partir de muito diálogo com os encarregados de educação (as mães principalmente), forjado na análise dos incidentes críticos ocorridos na Escola, que levou aqueles professores a se interessarem mais pela

chamada “cultura popular” daqueles alunos. Não estávamos, de facto, a lidar com minorias culturalmente mais estudadas do ponto de vista etnográfico, como as minorias étnicas, raciais ou religiosas, do tipo de crianças cabo-verdianas, hindus, ou ciganas, no Continente Português, ou de crianças provenientes dos bairros latino-americanos ou negros, nos Estados Unidos. Estávamos a lidar com adolescentes de famílias bastante numerosas, com carências habitacionais e problemas sociais graves, a quem a cultura escolar pouco ou nada dizia.

Como estabelecer então a 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).

Foi com esse olhar etnográfico que os professores do Projecto passaram a deixar de encarar a cultura popular dos seus alunos como um terreno marginal e perigoso e a Escola passou a ser outra. Clarifiquemos: se o 2º ciclo (5º e 6º anos de escolaridade) visa “habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação”, etc., etc., por que não procurar atingir esse objectivo com a exploração de um artigo de um jornal desportivo, do próprio dia, por exemplo? Não seria muito difícil pensar-se num ou dois dos mais lidos, que não fosse mera fotocópia, mas exemplar autêntico a ser distribuído para cada aluno... Não conseguiríamos nós que estes alunos aprendessem, da mesma forma, a pensar, a raciocinar, a argumentar, a contra-argumentar e a se expressar correctamente?

Foi esse olhar etnográfico que descobriu que grande parte da população do meio de origem desses alunos enchia o chamado “peão” do Estádio dos Barreiros, para assistir aos desafios de futebol em que o Club Sport Marítimo participava. A possibilidade de os mesmos assistirem gratuitamente aos grandes jogos da 1ª Liga, dada a abertura do clube ao Projecto, aproximou-os muito mais dos professores que os acompanhavam nessas deslocações. Envergando calças de ganga e sapatilhas, contrariamente ao dia-a-dia da Escola, estes professores acabavam por se sentir mais próximos dos gostos, necessidades e interesses que constituíam os universos simbólicos dos seus alunos. Porque, como diz P. Woods, “para os compreender, é necessário atravessar as suas fronteiras e observá-los do interior”. (Woods, 1990, 67).

Foi-se ainda mais longe: a sensibilização do clube, enquanto força viva da terra, para a co-responsabilização pedagógica na formação das pessoas, abriu a possibilidade desses alunos participarem igualmente num treino com os seus ídolos, profissionais do futebol e respectivo treinador, deles recebendo directamente mensagens positivas relativamente a regras a serem respeitadas, “quer em situação de parceiros, quer em situação de adversários”, habitualmente tratadas no âmbito da disciplina de Educação Física.

Muitas outras experiências metodológicas poderiam aqui ser descritas. Mas, no fundo, o que pretendo salientar é que o olhar etnográfico permitiu chegar ao conhecimento do cotidiano daqueles alunos, baseado no sensório, no afecto, no imediato e no concreto. Ao captarem significativamente essa “cultura popular” específica - veiculada igualmente pela música, pelas revistas, pela televisão – os professores conseguiram aceder a uma parte importante da vida dos seus alunos para, a partir daí, lhes proporcionarem 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? O etnógrafo poderá agir, ou deverá se confinar à contemplação da realidade onde está implicado? Será possível compatibilizar a etnografia com a pedagogia? Ou melhor dito, até onde vai a etnografia da educação? Neste momento julgo que convem fazer uma paragem para reflectirmos um pouco sobre o meu papel, enquanto professora universitária, junto dos professores daquela Escola. Não pretendia eu que esses professores virassem investigadores? Ou será que a investigação é apenas apanágio dos teóricos da Universidade? Ora, ao ganharem o tal olhar etnográfico crítico (E. Trueba, 1999), eles teriam necessariamente de agir, sob pena de, se o não fizessem, deixarem de ser professores. Porque entendo que o prático também é investigador, como apontam D. Schön (1983) e K. M. Zeichner (1993), os professores, ao mesmo tempo que se implicavam etnograficamente, não se demitiam da sua função pedagógica.

Assim, a Escola passou a ser um espaço de diálogo e comunicação entre o discurso dominante e o discurso popular. Isso explica que no último dia de aulas, para além das exposições de trabalhos realizados pelos alunos, a habitual merenda com sandes e bolos, preconizada pela cultura escolar, tivesse dado lugar a um verdadeiro arraial popular madeirense, com espetada em pau-de-louro e bolo de caco, e típicas decorações e danças protagonizadas pelos alunos dos Currículos Alternativos.

### **Referências bibliográficas**

- ALTHUSSER, L. (1970). *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença.
- APPLE, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, M. W. (1982). *Education and power*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- BAUDELLOT, C., e ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- 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.
- BOURDIEU, P., e PASSERON, J.-Cl. (1975). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CAZDEN, C., et al. (1972). *Function of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.

- COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- GIROUX, H. A. e SIMON, R. (1995). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In A. F. MOREIRA, e T. T. SILVA (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (93-124). São Paulo: Cortez.
- HYMES, D. (1980). *Language in education: ethnolinguistics essays*. Washington: Center 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., e SILVA, T. T. (1995). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. F. MOREIRA, e 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 E. ROCKWELL (Orgs.). *Pesquisa participante*. (pp. 31-54). São Paulo: Cortez.
- SCHON, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Buss.
- SCHUTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- 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.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação na área de Análise e Organização do Ensino pela Universidade do Minho, Portugal e Doutorada em Lettres et Sciences Humaines pelo Centre d'Etudes et de Recherches en Sciences de l'Éducation da Universidade de Caen, França. Professora responsável pela Secção de Currículo, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira. Endereço: Rua Eng<sup>o</sup> Adelino Amaro da Costa, 12-A, 9050-085 Funchal, Portugal. E-mail: angi@uma.pt