

DOSSIÊ TEMÁTICO

Pesquisa em Educação: abordagens metodológicas

UM OLHAR ETNOGRÁFICO SOBRE O CURRÍCULO

An ethnographic look at curriculum

Una mirada etnográfica sobre el currículo

Jesus Maria Sousa

Universidade da Madeira - Portugal

Resumo

Tendo em conta a evolução das perspectivas teóricas de Currículo, bem distantes da visão simplista e pressupostamente científica corporizada na Didática, enquanto “ciência” do ensino, que caracterizou os primeiros anos deste campo, este artigo visa refletir sobre a etnografia como metodologia de investigação curricular. De facto, se as leituras críticas e pós-críticas do Currículo tiveram o condão de nos alertar para um outro mundo (subterrâneo), onde se cruzam relações de poder na sua construção, uma prática curricular consciente consequente exige um olhar etnográfico, atento, implicado, sem pré-conceitos, que permita a compreensão da realidade social, cultural, histórica, política e antropológica dos sujeitos envolvidos na escolarização, do ponto de vista deles próprios. Esse olhar etnográfico permitirá aceder a todo um manancial de “conhecimento profano” dos sujeitos vulgares que povoam o mundo da escola, sem que seja considerado menor ou ilegítimo, na construção das suas identidades.

Tal exige a imersão no terreno, o conhecer a cultura como se fosse um nativo. Porque, uma coisa é olhar para o Currículo como proposta político-pedagógica que explicita intenções, sendo por isso necessária uma abordagem macro que passa pela análise da política educativa; outra coisa é olhar para o Currículo, numa abordagem micro, mergulhados no mundo real dos alunos enquanto sujeitos fenomenológicos, com a sua história, o seu background e as suas referências culturais. É neste ponto de abordagem micro, do Currículo enquanto prática de construção social de identidades, que em meu entender a etnografia deve intervir na educação e investigação curricular.

Palavras-chave: Etnografia da educação. Estudos curriculares. Profissionalidade docente.

Abstract

This paper aims at reflecting on the ethnography as a methodology of curriculum research, taking into account the evolution of the theoretical perspectives of curriculum, which are now far away from the simplistic and supposedly scientific vision embodied in the didactics as "science" of teaching, which characterized the early years of this field. In fact, if the critical and post-critical curriculum analysis had the power to alert us to another (underground) world, where power relations play an important role, a consequently conscious curriculum practice does require an ethnographic attitude, without preconceptions, thus allowing us to understand the social, cultural, historical, political and anthropological reality of the subjects involved in schooling, from their own standpoint. This ethnography will allow us to get access to a whole set of "non-sacred knowledge" of common people that populate the school without being considered minor or illegitimate, for the construction of their identities. This demands from the curriculum researcher an immersion in the field, in order to

apprehend the other's culture as if he were a real native. One thing is to face the curriculum as a political and pedagogical proposal at the level of intentions, thus involving a macro analysis of educational policy; another thing is to look at the curriculum, in a micro approach, entering deep inside the world of the learners, while phenomenological subjects, with their own histories, own backgrounds and own cultural references, that is to say, to look at the curriculum as a practice of social construction of identities. It is at this point of micro curricular approach that, in my opinion, the ethnography could be a great help for education and curriculum research.

Keywords: Curriculum studies. Ethnography of education. Teaching professionalism.

Resumen

Teniendo en cuenta la evolución de perspectivas teóricas del Currículo y lejos de la vista simplista y supuestamente científica encarnada en la didáctica, como "ciencia" de la enseñanza que caracteriza los primeros años de este campo, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la etnografía como metodología la investigación curricular. De hecho, si las lecturas críticas y post-críticas del Currículo tenía el poder para alertar a nosotros al otro mundo (oculto), en donde las relaciones de poder se cruzan en su construcción, una práctica curricular consecuente y consciente requiere una mirada etnográfica, atenta, que, sin ideas preconcebidas, permita entender la realidad social, cultural, histórica, política y antropológica de los sujetos que participan en la educación, desde el punto de vista de sí mismos. Esta mirada etnográfica permitirá el acceso a toda una gran cantidad de "conocimiento secular" de los sujetos comunes que pueblan el mundo de la escuela, sin que sea considerado menor o ilegítimo, en la construcción de sus identidades. Esto requiere la inmersión en el campo, para conocer la cultura del otro como uno su nativo. Por un lado se trata de mirar el Currículo como una propuesta político-pedagógica que explicita las intenciones, a través un enfoque macro que requiere pasar por el análisis de la política educativa; otra cosa es mirar el Currículo, en un enfoque micro, inmerso en el mundo real de los estudiantes como sujetos fenomenológicos, con su historia, sus antecedentes y sus referencias culturales. Es en este punto de enfoque micro, del Currículo como una práctica de construcción social de las identidades que, en mi opinión, la etnografía debería intervenir en la educación y pesquisa curricular.

Palabras clave: Etnografía de la educación. Estudios curriculares. Profesionalidad docente.

Introdução

Desde a criação do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMA), em 2003, que a etnografia (da e na educação) tem sido encarada como uma linha de pesquisa abrangente, com grande probabilidade de estar presente nas outras três linhas fundamentais do Centro, cada uma responsável pelos seus próprios programas de pós-graduação, ao nível dos mestrados e doutorados em Ciências da Educação: Currículo, Inovação Pedagógica e Administração Educacional.

Pensando a educação enquanto realidade social, cultural, histórica, política e antropológica, já nessa altura tínhamos bem a consciência de que uma compreensão global do que efetivamente acontece na educação exige uma imersão quase completa no terreno da sua atuação (SOUSA, 2000, 2003, 2007).

Provavelmente devido à cosmovisão francófona adquirida através de um doutorado feito na Universidade de Caen, França, em 1995, quando a fenomenologia, a implicação do pesquisador, as representações sociais e o paradigma da complexidade eram objeto de intensos debates, nos *séminaires de formation doctorale*, a minha aproximação tanto a Alain Coulon (1990), com sua Etnometodologia, quanto a Georges Lapassade (1991) e a Patrick Boumard (1989) com a etnografia da educação, decorreu como um processo natural. De facto, logo após a defesa da minha tese de doutorado, participei na criação do núcleo embrionário da *Société Européenne de l'Ethnographie de l'Education* (SEEE), em Paris, em Dezembro de 1997, com a presença de Georges Lapassade, que se tornou seu Presidente Honorário, no 1º Encontro da SEEE, em Lecce, na Itália, tendo prestigiado esta associação até ao seu falecimento em 2008.

Por outro lado, as abordagens metodológicas anglo-saxónicas foram originalmente levadas ao nosso Centro de Investigação por Carlos Nogueira Fino (2003, 2008, 2011), que nos levou a conhecer autores americanos como James Spradley (1979), Martyn Hammersley (1990), Michael Genzuk (1993), e outros, que o inspiraram no seu doutorado defendido na Universidade de Lisboa.

O alargamento deste campo, ao cruzar estas duas cosmovisões (SOUSA; FINO, 2010), acabou por ser ainda mais reforçada com a contribuição de outros autores, como Peter Woods (1990), do Reino Unido, Fernando Sabirón Sierra (2007), da Espanha, Roberto Sidnei de Macedo (2006) com a sua Etnopesquisa, do Brasil, e ainda outros mais que têm trabalhado nesta área, há imensos anos, como Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1986) e outros mais, na América Latina.

Estando atualmente à frente da linha de pesquisa de Currículo, com o Mestrado em Supervisão Pedagógica e o Doutorado em Currículo, tenho sido confrontada com dúvidas metodológicas e preocupações levantadas pelos nossos jovens pesquisadores, na altura de desenharem o seu projeto de pesquisa. E a abordagem etnográfica tem surgido, com crescente incidência, como uma opção metodológica para os nossos estudantes que são educadores ou professores. Ora, por que isso acontece? É porque está na moda? Ou é devido à sua relevância no campo da pesquisa educacional?

Levantando a questão de outra forma, por que é necessário um diálogo permanente entre a área científica do Currículo e o da Etnografia, neste caso, da Educação?

Para responder a estas questões organizei a minha reflexão em três partes. Encarando-a como uma peça de três atos, no Ato I, o protagonista, ou personagem principal, é o

Currículo. No Ato II, o Currículo encontra o que pode ser considerado um obstáculo ou um facilitador para o seu desenvolvimento: a Etnografia. E no Ato III, deste encontro gerador de conflitos e choques epistemológicos, tendo em conta as origens conceptuais de cada um dos dois campos de conhecimento, dá-se o clímax com o posterior equilíbrio restabelecido através da união entre o Currículo e a Etnografia da Educação, tirando-se partido das diferenças metodológicas existentes.

Ato I: Currículo

O Currículo existe desde que o homem imaginou uma instituição de educação, fosse ela uma Universidade, na Idade Média, um Colégio (de Jesuítas), a partir da constituição da Companhia de Jesus, em 1534, e sua disseminação pelas doze províncias então organizadas (não só na Europa: Portugal, Castela, Aragão, Andaluzia, França, Itália, Alta Alemanha, Baixa Alemanha; como no Brasil, na Etiópia, na Índia e no Japão), ou uma Escola, com o formato de Escola pública. Sempre foi necessário saber que disciplinas dar nesse local de educação formal: *trivium* e *quadrivium*, letras e ciências, língua materna e língua estrangeira, biologia, física e química, história e geografia, em suma, um elenco ou grade curricular que constituísse o conhecimento socialmente válido que merecesse ser ensinado. Durante séculos, o Currículo foi assim visto como um repositório organizado de Matéria (disciplinas, conteúdos, temas, tópicos) a transmitir às gerações mais jovens.

Mas na transição romântica do século XIX para o século XX, sob os auspícios do movimento da Escola Nova, e por influência do ideário rousseauiano, o que importava não era já tanto a Matéria, mas o modo de ensinar, isto é, os Métodos, tendo em vista fazer a criança feliz. Lembremo-nos do Método da Liberdade de Alexander Neill na sua Escola de Summerhill, que não obrigava os alunos a frequentar as aulas de Matemática, se os alunos não o desejassem, ficando célebre a sua afirmação: “Mais vale um varredor de rua feliz do que um advogado neurótico”. Evoquemos também o Método dos Centros de Interesse preconizados por Ovide Décroly, na Bélgica, o Método dos Sentidos de Maria Montessori, na Itália, e o Método de Projetos de John Dewey, o Plano de Dalton de Helen Parkhurst, o Sistema de Winnetka de Carlton Washburne e tantos outros mais, na América do Norte, no início do século XX, para não falarmos de Anísio Teixeira, personagem central na educação do Brasil, das décadas de 1920 e 1930, com a difusão dessa nova forma de encarar o desenvolvimento integral da pessoa.

Posteriormente, em período de Guerra Fria, no âmbito da qual os dois blocos resultantes da Segunda Guerra Mundial lutavam pela afirmação na corrida espacial, o lançamento do Sputnik pelos Soviéticos, em 1957, provocou uma crise política e especialmente educacional, no mundo ocidental, abalando a presunção de superioridade norte-americana e levando a repensar o sistema educativo vigente, que respirava ainda um clima de grande euforia e romantismo pedagógico. Desse modo, à Matéria e ao Método, aliaram-se os Objetivos e a Avaliação, como outros dois elementos necessários para configurar o modelo curricular então designado de tecnológico ou científico. Apesar de já anteriormente ter sido desencadeado por Franklin Bobbitt, para quem “a educação [era] um processo de moldagem, tanto quanto a manufatura de carris de aço” (BOBBITT, 1918, p. 259), num contexto de expansão das linhas férreas, num decalque dos princípios tayloristas então lançados (TAYLOR, 1911), é com Ralph Tyler (1949) que se consagra no campo do Currículo o modelo que dá a primazia aos Objetivos, como primeira etapa a ser contemplada em qualquer planificação, e que irá inspirar uma série de autores na defesa do Rationale Tyler: 1. Definição de Objetivos; 2. Seleção de Conteúdos; 3. Determinação dos Métodos; e 4. Realização da Avaliação.

Esta é a fase dos estudos curriculares virada para os fins, na lógica da racionalidade instrumental meios-fins, processo-produto, em consonância com o ambiente fabril que se vivia então, e para o qual era preciso formar mão-de-obra disciplinada, para trabalhar nas fábricas, ou seja, uma escolarização de massas.

Acredita-se que a eficácia e a produtividade são alcançadas através duma “gestão científica” do ensino, tecnificando o processo de forma ordenada e sequencial, com um *design* preciso, tendo em vista alcançar objetivos que fossem claros, observáveis e mensuráveis.

Vemos assim que, se o acesso universal à educação começou a ser encarado como uma forma de libertação do indivíduo das trevas da ignorância em que se encontrava mergulhado (sustentado pelas ideias da Razão e do Iluminismo, *Aufklärung*), a escolarização de massas rapidamente se revelou como um meio muito poderoso de domesticação das mentes, pela disciplina de atitudes e comportamentos (como a assiduidade e pontualidade, por exemplo, quer fizesse sol ou chuva, o que não era assim tão fácil para quem estava acostumado a trabalhar no campo, de acordo com as condições sazonais e climáticas). No entanto, estas novas atitudes eram necessárias para uma maior produtividade nas fábricas: máximo de eficácia, com maiores margens de lucro, num mínimo de tempo e de custo. A

racionalidade técnica que permeava o mundo do trabalho, no contexto da Revolução Industrial, cedo chegaria à escola.

É nesta fase que o Currículo começa a se afirmar como uma área de estudo e de pesquisa, preocupando-se com o melhor arranjo de dispositivos didático-pedagógicos para atingir os fins, as metas e os objetivos predeterminados, cuidadosamente divididos em objetivos específicos, comportamentais e operacionais, na assunção de que o todo seria alcançado pela soma das partes.

O Currículo foi então confundido com a Didática, em conformidade com um paradigma simplista de causa-efeito. Com este determinismo linear, a causa (ensino) engendraria o efeito (aprendizagem). Assim, uma “boa” organização educacional, designada de Currículo-como-plano (AOKI, 1986), com objetivos claros e mensuráveis e etapas bem definidas deveria produzir os mesmos efeitos nos alunos, independentemente do tempo ou do lugar em que se encontrassem. Essa ideia de intemporalidade e universalidade das regras de bem ensinar foi associada à já mencionada escolarização de massas, centralmente definida tendo em vista a homogeneização das mesmas.

O Currículo deveria expandir-se “do centro para a periferia”. O “centro” idealizava o que tinha de ser realizado pela “periferia”. E o professor, como parte da “periferia”, foi o grande implementador das diretrizes emitidas pelo “centro”. Para isso, tinha que ser um bom técnico de educação, mas apenas isso, um técnico.

No final dos anos sessenta do século XX, no entanto, teorias educativas com raízes na Escola de Frankfurt (anos trinta do mesmo século) começaram a questionar a neutralidade curricular, estabelecendo a ligação entre o conhecimento escolar e os interesses de uma determinada classe social. Desde Louis Althusser (1983), que viu a escola como um “Aparelho Ideológico do Estado”, vários sociólogos começaram a encarar a escola de forma diferente. Bourdieu e Passeron discutiram o fenômeno da “Reprodução” social (BOURDIEU; PASSERON, 1970) através de mecanismos de “habitus”, “violência simbólica” e “dupla violência simbólica”. Daí à caracterização de “Os Herdeiros” (BOURDIEU; PASSERON, 1964) e à explicação do significado de “Distinção” (BOURDIEU; PASSERON, 1979) foi um passo. Estes estudos sociais foram seguidos pelos seus discípulos Baudelot e Establet, na sua “*École capitaliste en France*” (1971), enquanto, do outro lado do Atlântico, Bowles e Gintis, publicavam a sua “*Schooling in capitalist America*” (1976). Todos estes autores constituem exemplos de intelectuais, filósofos e sociólogos que queriam compreender a escola e a sua organização a um nível não-expresso, mas muito mais profundo.

Assim, o “Currículo oculto” passou a ser o objeto de pesquisa privilegiado, ao encarar a escola como uma arena política onde se digladiam forças em oposição: por um lado, uma classe dominante, com uma cultura elitista e hegemônica apoiada por procedimentos legislativos e burocráticos, programas, manuais, testes e exames e, por outro lado, uma classe oprimida, portadora de uma cultura popular considerada ilegítima para ser passada às gerações mais jovens pela escola.

Mas é sob a égide de uma Nova Sociologia da Educação, em Inglaterra (NSE), liderada por Michael Young, que iniciou, dentro da área de Currículo propriamente dito, um movimento mais amplo designado de Reconceptualização Curricular, em que curriculistas como William Pinar (2000), James Huebner (1975), Basil Bernstein (1975), Michael Apple (2001), Ivor Goodson (2001), Henry Giroux (1994), Tomaz Tadeu da Silva (2000), José Augusto Pacheco (2007) e outros mais contestam a neutralidade do Currículo que os modelos tecnológicos haviam tentado transmitir. Do ponto de vista destes autores, o Currículo está impregnado de um forte componente político-ideológico, visando perpetuar o sistema social e político, com base na suposição da neutralidade do Currículo.

Esta teoria curricular levanta questões sobre a legitimidade da seleção do conhecimento, relacionando-a com uma questão de poder. Dito de outra forma, quem tem o poder de dizer o que é socialmente relevante para se ensinar na escola? Quem decide isso? De que classe social são aqueles que tomam as decisões? Quão longe se encontram os alunos das classes populares em termos de linguagem, cultura e conhecimento? Qual é o objetivo principal do Currículo? Esbater ou acentuar ainda mais as diferenças sociais? Culpar alguns alunos pela sua incapacidade de atingir o nível de colegas de patamares sociais mais elevados?

Argumentando que o Currículo deve refletir as diversas visões de mundo, sociais e culturais, coexistentes na mesma escola, esta teoria defende o envolvimento de todos os atores sociais, sem exceções: professores, alunos, pais. Nesta nova perspectiva, o Currículo passa a ser visto como uma prática social de construção de identidade, devendo estar ciente da diversidade cultural que a escola de massas, a escola obrigatória, hoje em dia acolhe.

Ao contrário do pessimismo fatalista da sociologia clássica que privilegiava a estatística, surge agora a ideia de “resistência” por parte das classes “oprimidas”, animada pela chamada pedagogia da possibilidade, ou pedagogia da esperança, nas palavras de Paulo Freire (1992). Não é mais possível permanecer indiferente à diversidade social, econômica, étnica e religiosa da atual escola de massas, cada vez mais marcada pelos fenômenos da

mobilidade, característicos da atual era de globalização, como a migração, o turismo, as parcerias internacionais e os intercâmbios.

O Currículo começa agora a ser visto já não com um olhar ingênuo, mas como o núcleo duro do processo institucionalizado de educação, em que as relações de poder se cruzam tendo em vista a formação de identidades sociais. Uma coisa é encarar o Currículo como uma proposta política e pedagógica ao nível das intenções, envolvendo assim uma macro-análise da política educativa (através da legislação, dos discursos dos políticos e da sua implementação) decidida pelos que estão no poder; outra coisa é olhar para o Currículo, numa abordagem micro, penetrando no mundo dos alunos, enquanto sujeitos fenomenológicos, com as suas histórias, origens e referências culturais próprias, isto é, olhar para o Currículo como uma prática real de construção social de identidades.

Ato II: Etnografia da Educação

Nesta nova perspectiva, o Currículo não é mais único, centralizador, padronizado e homogeneizante. Quando o Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho, preconizou a ideia de desenvolvimento de programas específicos e/ou alternativos, estes últimos clarificados pelo Despacho n.º 178-A/ME/93, de 30 de Julho, abriu caminho para a construção do Currículo por professores nas escolas, tendo em conta as verdadeiras condições do meio onde se inseriam. Esta tendência culminou com a publicação dos célebres Decretos-Leis 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro.

Apesar de muitas tentativas contra a autonomia escolar, a que nos habituámos desde então, o Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Turma já fazem parte do cotidiano dos professores Portugueses, obrigando-os a se aproximarem do mundo real dos seus alunos. Estes não são mais abstrações numéricas, ou meros objetos de aprendizagem, mas sujeitos que conduzem o seu próprio aprendizado, sujeitos fenomenológicos, portadores de referências culturais diversas, que devem ser repercutidas no Currículo. E é neste ponto de abordagem micro, focada na construção de identidades sociais que a Etnografia da Educação interage com o Currículo.

Quando eu escrevi, em 2003, na *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, que “um Currículo politicamente consciente e aberto à diversidade cultural requer um professor etnograficamente atento” (SOUSA, 2003, p. 120), quis eu dizer, e ainda estou convencida, que o professor deve ser um pesquisador que tome a iniciativa da construção do Currículo,

tendo uma base sólida de conhecimento do meio em que atua. E como pode ele se aproximar desse meio, senão pela etnografia?

Se analisarmos etimologicamente a palavra “etnografia”, dividimo-la em *ethnos* (grupo de pessoas) + *graphein* (escrita), ou seja, escrita sobre um grupo de pessoas. A etnografia apareceu, assim, pela primeira vez, como uma técnica de escrita utilizada na antropologia e, mais tarde, na antropologia cultural.

Tentando enquadrá-la um pouco melhor, sabemos que tanto a sociologia como a antropologia emergiram como disciplinas acadêmicas no século XIX, ambas marcadas pelo mesmo paradigma da modernidade (modernidade ocidental), embora cada uma delas tivesse o seu próprio objeto social específico: a sociedade moderna, no caso da sociologia, e a sociedade pré-moderna, no caso da antropologia.

Raewyn Connell (2007) chega a afirmar que o projeto de sociologia visava legitimar o imperialismo por meio de narrativas que justificassem a dominação global por sujeitos brancos e euro-americanos, enquanto a antropologia, logo atrás dos missionários cristãos, desempenhava o papel de empregada do imperialismo, porque os antropólogos queriam relatar as vidas e os costumes do Outro primitivo, “o *alter-ego* que o Ocidente havia construído para si” (TROUILLOT, 1991, p. 28), a partir de uma referência autocentrada e etnocêntrica, do ponto de vista do erudito, do acadêmico, do sábio civilizado, quando confrontado com tribos primitivas.

Dividida entre a antropologia física ou biológica, por um lado, e a antropologia social, por outro, a primeira estudou o fóssil ou o homem presente nas suas características anatômicas, fisiológicas e raciais, relacionando-as com a sua evolução, por influência de Darwin, ou com a localização geográfica, enquanto a segunda, a antropologia social, visava estudar as regras do comportamento social, com base nas técnicas, nas práticas e nos costumes de um determinado grupo social. Nessas análises estava presente um determinismo biológico, segundo o qual as diferenças culturais eram consideradas como o resultado de diferenças biológicas entre os homens, reforçando as teses coloniais e imperialistas então predominantes.

No entanto, Franz Boas (1858-1942) rompeu com esta visão evolucionista que considerava as culturas das sociedades não-caucasianas como inferiores, argumentando que toda a cultura, independentemente do seu espaço geográfico, tem uma história particular que é preciso descobrir. Para isso, é importante que essa história venha a ser reconstruída com recurso aos termos usados por essa cultura em particular.

Deste modo, para sistematizar o conhecimento sobre ela, torna-se necessário apreendê-la na sua totalidade, a partir de estadas prolongadas no terreno, com recurso à etnografia. Na verdade, Boas adaptou-se às condições de vida dos Inuit, aprendeu a sua língua e procurou participar em todas as suas atividades. Como diz Patrick Boumard, “o ator social não é um idiota cultural” (1989, p. 18).

Bronislaw Malinowski (1884-1942), ao estudar a vida dos nativos nas ilhas Mailu, em 1914, em vez de ficar apenas pela observação direta, como outros pesquisadores de sua época, preferiu recorrer à etnografia, registrando, numa tabela que inventou, todos os dados que ia recolhendo da convivência diária com os nativos, durante os seis meses que passou no campo, a fim de melhor entender as razões que estariam por trás das trocas do Kula. No prefácio do livro "*Argonauts of the Western Pacific*", James Frazer (1932), ao referir a estada de Malinowski nas Ilhas Trobriands, diz que este operou a maior mudança na antropologia porque, mais do que descrever, ele queria realmente entender o comportamento humano. Apanhado pela Primeira Guerra Mundial, como era polonês, permaneceu ali quase um ano inteiro (de julho de 1915 a maio de 1916), tendo regressado a essas ilhas novamente em 1917.

É certo que, a partir dessa permanência fortuita, se consolidou a noção de que o trabalho no terreno (*fieldwork*) devia ser caracterizado por uma estada prolongada no campo de investigação, a fim de se ganhar uma leitura o mais abrangente possível da comunidade observada, leitura essa resultante de uma descrição detalhada. Criticando a geração anterior de antropólogos, Malinowski (1932) introduziu a noção de observação participante, de acordo com a ideia de que o antropólogo deve viver com a população em prol do seu estudo, envolvendo-se em suas atividades para obter o máximo de informações possível. Sobre as "condições apropriadas para o trabalho etnográfico", escreveu ele o seguinte: “These, as said, consist mainly in cutting oneself off from the company of other white men, and remaining in as close contact with the natives as possible, which really can only be achieved by camping right in their villages.”¹ (MALINOWSKI, 1932, p. 6). Neste método de coleta de informações, o diário de campo (*journal de bord* ou *fieldnotes*) desempenha um papel crucial.

Clifford James Geertz (1926-2006) também é considerado um pioneiro da nova antropologia, com o trabalho de campo realizado na Indonésia e em Marrocos. Tendo iniciado os seus estudos sobre religião na ilha de Java, cedo descobriu que não era possível analisar um aspeto, neste caso, a religião, sem ser em relação com tudo o resto. Geertz propôs uma leitura

¹ Tradução da autora: “Estas consistem principalmente em evitar a companhia de outros homens brancos, e permanecer em contato tão próximo com os nativos quanto possível, o que realmente só pode ser alcançado acampando nas suas aldeias”.

das sociedades como se fossem textos, abertos à interpretação, ou seja, defendendo uma antropologia hermenêutica ou interpretativa. A sociedade (o texto), cheia de significado, é escrita pelo antropólogo, por isso o seu ensaio é que será o objeto a ser interpretado por aqueles que não passaram pelas experiências descritas. A etnografia é, portanto, uma “descrição densa” (*thick description*), para dar aos outros a possibilidade de uma leitura hermenêutica.

Para Marcel Mauss (1872-1950), estudioso do "*potlatch*"², não há pessoas civilizadas e incivilizadas, mas pessoas de diferentes civilizações (diferentes grupos de pessoas que pensam e fazem as coisas de forma diferente). Ele também considera que o objetivo da pesquisa não é estudar fragmentos independentes uns dos outros, mas sim, construir um todo coerente da sociedade observada.

Com esses estudos, a antropologia rompe epistemologicamente o paradigma positivista que rejeitava a subjetividade e defendia a neutralidade e a distância entre o observador e o observado. Efetivamente, não estamos vendo Malinowski (1932) estudando a tribo das Ilhas Trobriands no Pacífico, com todos os maneirismos acadêmicos que ele teria, ao participar de um debate científico... Nem estamos vendo Margaret Mead (1979) entrevistando as sessenta e oito jovens de Samoa sobre sexo ocasional, ou a Tunisina Jeanne Favret Saada (1977) a estudar feitiçaria e bruxaria na Normandia, estabelecendo uma distância assética entre investigador e investigado, para não ser contaminado.

A questão que se coloca é a seguinte: como aceder ao verdadeiro significado de algo falado ou executado por membros de uma comunidade, se não compartilharmos do mesmo significado, ou seja, se não formos parte dessa comunidade? Ou, levantando a questão do ponto de vista do sujeito observado: poderei eu ser tão transparente e verdadeiro diante de alguém que me é estranho? Ou preferirei, em vez disso, esconder-me por trás de uma máscara que coloco de acordo com cada situação?

A antropologia ou, melhor dizendo, a antropologia cultural e, dessa forma, a etnografia, mostram-nos que, para entender realmente uma cultura, ela deve ser descrita e interpretada como se o pesquisador fosse um nativo dessa mesma cultura. E não basta parecer nativo, é preciso ser nativo, ou pelo menos, tornar-se nativo. Para isso, é preciso deixar-se converter, esperar que o adotem. Só se conhece uma determinada realidade social em profundidade, quando se é um *insider*, um elemento de dentro.

² O *potlatch* é uma cerimônia praticada entre tribos indígenas especialmente da América do Norte, que consiste num ritual de distribuição de ofertas ou destruição de bens, para demonstração de riqueza e afirmação do estatuto social perante convidados que, por sua vez, tentarão ultrapassar.

Como Patrick Boumard (1989) refere na sua obra *“Les savants de l’intérieur”*, *“le savant extérieur, privé par définition de cette ‘compétence sociale’, n’a pas accès au sens contextualisé, quels que soient son savoir et même éventuellement sa bonne volonté³.”* (BOUMARD, 1989, p. 107). Ou como diz Georges Lapassade (1991), *“Un signe ne devient signifiant que dans la mesure où deux acteurs lui accordent une même signification⁴.”* (LAPASSADE, 1991, p. 17). O significado não é algo que existe “na minha cabeça”, mas é algo compartilhado.

É por isso que as escolas e as turmas devem também ser pensadas como comunidades a serem estudadas. Willard W. Waller (1899-1945), nos anos vinte do século passado, em Chicago, foi um dos primeiros a estudar o cotidiano na escola, tendo publicado a sua *“Sociologia do Ensino”*, em 1932. Mas ele não analisou apenas as interações sociais aí desenvolvidas, mas os múltiplos laços que a escola, como instituição social, cria com a comunidade em seu redor. Fez isso recorrendo a técnicas como histórias de vida, jornais, diários de campo, estudos de caso, cartas pessoais e vários documentos, conseguindo provar que a escola tem a sua própria cultura. Pois as escolas (e quem diz escolas, diz turmas) são comunidades culturais. Através da interação, os seus membros também estabelecem, tal como as tribos, de forma simbólica, regras de coexistência social, crenças e valores, hierarquias e costumes. Estes ambientes são construídos socialmente. E os seus participantes lutam pela construção das suas próprias identidades. Será possível, até no plano ético, que o Currículo ignore e negligencie essa realidade?

“L’école est le siège de rituels complexes qui régissent les relations personnelles. Il y a des jeux, des équipes, des ‘guerres sublimés’, un code moral, un ensemble de cérémonies, des traditions, des lois⁵.” (COULON, 1990, p. 68-69). E o Currículo visa, no final de contas, a construção de identidades sociais.

É por isso que considero que o Currículo deve levar em linha de conta todo o conjunto de “conhecimento profano” de sujeitos vulgares que povoam o mundo escolar, porque esse conhecimento já não pode ser visto como menor ou ilegítimo para a construção das identidades sociais.

³ Tradução da autora: “O sábio exterior, privado, por definição, desta ‘competência social’, não tem acesso ao sentido contextualizado, por muito saber e mesmo eventualmente muito boa vontade que tenha.”

⁴ Tradução da autora: “Um signo apenas se torna significativo na medida em que dois atores lhe confirmam um mesmo significado.”

⁵ Tradução da autora: “A escola é a sede de rituais complexos que regulam as relações pessoais. Há jogos, equipas, ‘guerras sublimadas’, um código moral, um conjunto de cerimónias, tradições e leis.”

Ato III: Profissionalidade docente

É nesta encruzilhada entre o Currículo e a Etnografia da Educação que vejo o professor a assumir, como pesquisador, a sua profissionalidade docente. No âmbito da autonomia que lhe foi outorgada, ele não é apenas o técnico de ensino, mas o profissional que tem de tomar decisões. E as suas decisões (curriculares), tal como as dos demais profissionais de outras áreas, devem ser bem fundamentadas, baseadas em pesquisa, em pesquisa aplicada, num terreno que é o seu, autêntico, natural e não forjado para o efeito. É neste sentido que a etnografia lhe dará acesso às diversas mundividências culturais dos seus alunos.

Tal como o etnógrafo, ele não pode abstrair-se da sua subjetividade; pelo contrário, deve tirar partido desse autoconhecimento, para entrar no mundo do “outro”. Deve começar por questionar a sua própria identidade: Quem sou eu? Porque estou aqui? O que esta turma significa para mim? Que relação tem isto que faço com as minhas expectativas e aspirações, quando entrei no meu curso? Como era eu enquanto aluno? Jean Louis Le-Grand refere-se a este exercício, como um exercício de auto-maiêutica implicacional, ou seja, uma reflexão sobre a implicação do investigador no objeto de investigação, que o ajude a se despir dos seus preconceitos. Mais do que uma autoanálise introspectiva clássica do sujeito afastado do mundo e só, face a si mesmo, “a auto-maiêutica implicacional, pelas suas raízes múltiplas, contribui para uma desconstrução daquilo que seria uma identidade para apreender como o *self* está habitado de maneira complexa e opaca por uma multidão de neo-identidades heterogêneas.” (LE GRAND, 1992, p. 68).

Tal como o etnógrafo, ele está vocacionado a relacionar-se com o “outro”, a tentar compreender o que o “outro” pensa, a partir dos referentes que o “outro” tem. Os alunos, as turmas e as escolas são comunidades vivas de construção de significados pela interação social, que ele procurará captar, de maneira a integrá-los no próprio Currículo: no Currículo daquela escola, ou daquela turma, uma vez que essa comunidade observada não é nenhuma amostra, nem os significados construídos são passíveis de generalização.

Tal como o etnógrafo, ele não pode ir para o campo de observação com hipóteses formuladas à partida, baseadas em referentes que são apenas seus. É preciso que ele compreenda a estrutura e a essência das experiências de “um” grupo de pessoas, os seus alunos, os seus colegas, mas do ponto de vista desse grupo. Para isso tem de eliminar os seus próprios preconceitos e descrever a “estrutura profunda” dos fenómenos, para chegar aos significados simbólicos.

Tal como o etnógrafo, ele deverá recolher dados múltiplos e variados, que permitam a sua triangulação: desde registros de observação, até às entrevistas, coleta de artefactos, documentos, observando-se procedimentos éticos fundamentais. Pode-se começar simplesmente com um bloco de notas em branco e registrar tudo o que se for passando.

Tal como o etnógrafo, ele terá de explicar como foram construídas as categorias de análise que conferem significado aos dados, recorrendo a extratos de diálogos, narrativas, que a certa altura procurará interligar com a sua própria narrativa, de forma a criar um texto que dê uma melhor compreensão das interações do grupo. As longas estadas no terreno correspondem aos anos escolares que ele passa na escola onde é colocado: a sua escola.

A profissionalidade docente passa, por isso, pela tomada de consciência de que o Currículo já não é uma área meramente técnica, atórica e apolítica, preocupada apenas em organizar o conhecimento escolar, a partir de etapas minuciosamente estipuladas, como também não é já aquele instrumento puro e neutro, despojado de intenções políticas e sociais, que procurava estudar os melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar. O verdadeiro profissional docente encara antes o Currículo como uma arena política onde se jogam os conhecimentos, as atitudes e os comportamentos que a sociedade, através de um mecanismo institucional, quer transmitir às novas gerações.

Com um outro olhar, etnograficamente atento, ele consegue ver o Currículo, nas suas implicações com a ideologia, a estrutura social, o poder e a cultura. E consegue ver que, através de pequenos ritos pedagógicos, o Currículo 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 objetivos, nem as formas de pensamento, expressão e comportamento dos diferentes grupos que constituem o mosaico cultural das nossas escolas.

Com este olhar etnográfico sobre o Currículo, verá que não existe *uma* única cultura de sociedade universalmente aceite e, por isso, digna de ser transmitida. Atentemos à reflexão de António Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, quando nos dizem que:

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. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 21).

É por isso que considero que a Etnografia ajuda o Currículo a dar atenção a outras vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, portadoras de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos que importa contemplar. Nas palavras de Henry Giroux (1994), o Currículo “*requires that teachers be educated to be cultural producers, to treat culture as an activity, unfinished, and incomplete*”⁶.” (GIROUX, 1994, p. 5).

Aí sim, aliando a Etnografia ao Currículo, o professor participará, pleno de profissionalidade docente, na construção social de identidades, no respeito pela história e pela cultura de cada um.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

AOKI, Ted. Interests, knowledge and evaluation: Alternative approaches to curriculum evaluation. **Journal of Curriculum Theorizing**, v. 6, n. 4, p. 27–44, 1986.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: PUF, 1971.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.

BOAS, Franz. **The Mind of Primitive Man**. Toronto: The Macmillan Company, 1938.

BOBBIT, Franklin. **The curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1918.

BOUMARD, Patrick. **Les savants de l'intérieur**. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs. Paris: Armand Colin, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La distinction**. Critique sociale du judgement. Paris: Éditions Minit, 1979.

_____. **La reproduction**. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éditions Minit, 1970.

_____. **Les Héritiers, les étudiants et la culture**. Paris: Éditions Minit, 1964.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist America**. New: York: Basic Books, Inc., Publishers, 1976.

⁶ Tradução da autora: “O Currículo requer que os professores sejam formados para serem produtores culturais, para tratar da cultura como uma atividade inacabada e incompleta.”

CONNEL, Raewyn. **Southern Theory: the global dynamics of knowledge in social science.** Australia: Allen & Unwin, 2007.

COULON, Alain. **Ethnométhodologie et éducation.** Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez, 1986.

FAVRET-SAADA, Jean. **Les mots, la mort, les sorts: la sorcellerie dans le bocage.** Paris: Gallimard, 1977.

FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Org.). **Educação e Cultura.** Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008, p. 43-53.

_____. FAQs, Etnografia e Observação Participante. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**, v. 3, p. 95-105, 2003.

_____. Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento. In: FINO, Carlos Nogueira. **Etnografia da Educação.** Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, 2011. p. 99-118.

FRAZER, James. Preface. In: MALINOWSKY, Bronislaw. **Argonauts of the Western Pacific.** London: George Routledge & Sons, Ltd, 1932.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GEERTZ, Clifford. **El antropólogo como autor.** Barcelona/SPA: Paidós Iberica, 1989.

GENZUK, Michael. **A Synthesis of Ethnographic Research.** Occasional Papers Series. Los Angeles: Center for Multilingual, Multicultural Research, Rossier School of Education. University of Southern California, 1993.

GIROUX, Henry. **Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy.** Harvard Educational Review, v. 64, n. 3, p. 278-308, 1994.

GOODSON, Ivor. **O currículo em mudança.** Estudos na construção social. Porto: Porto Editora, 2001.

HAMMERSLEY, Martyn. **Reading Ethnographic Research: A Critical Guide.** London: Longman, 1990.

HUEBNER, Dwayne. The tasks of the curriculum theorist. In: PINAR, William (Ed.). **Curriculum theorizing: The reconceptualists.** Berkeley, CA: McCutchan, 1975. p. 250-270.

LAPASSADE, Georges. **L'ethnosociologie.** Paris: Méridiens Klincksieck, 1991.

LE GRAND, Jean-Louis. Méthodologie et épistémologie de la recherche. Épistémologie et implications: vers une heuristique implicationnelle. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, p. 61-74, 1992.

MACEDO, Roberto Sidnei de. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MALINOWSKY, Bronislaw. **Argonauts of the Western Pacific**. London: George Routledge and Sons, Ltda, 1932.

MAUSS, Marcel. **Manual de Etnografia**. Brasília: Editora Pórtico, 1972.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento em três sociedades primitivas**. São Paulo: Perspetiva, 1979.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto: Porto Editora, 2007.

PINAR, William. (Ed.). **Curriculum Studies: The Reconceptualization**. (s.l.): Educator's International Press, Inc., 2000.

PORTUGAL, Ministério da Educação, Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18. ME. Lisboa, 2001.

PORTUGAL, Ministério da Educação, Decreto-lei 7/2001, de 18 de Janeiro, Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18. ME. Lisboa, 2001.

PORTUGAL, Ministério da Educação, Despacho 178-A/ME/93, de 30 de Julho, Diário da República n.º 177/1993, Série II, de 1993-07-30.07. ME. Lisboa, 1993.

PORTUGAL, Ministério da Educação, Despacho Normativo 98-A/92, Diário da República n.º 140/1992, 1º Suplemento, Série I-B de 1992-06-20. ME. Lisboa, 1992.

SABIRÓN SIERRA, Fernando. **Métodos de Investigación Etnográfica en ciencias sociales**. Zaragoza: S.A. Mira Editores, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo**. Uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SOUSA, Jesus Maria. A etnografia ao serviço do currículo. In: António Flávio; PACHECO, José Augusto; CARDOSO, Sílvia; SILVA, António Carvalho da. **Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares**. Braga: Universidade do Minho, 2007. p. 237-246.

_____. O currículo à luz da etnografia. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**, v. 3, p. 119-125, 2003.

_____. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, v. 2, n. 1, p. 107-120, 2000.

SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira. L'innovation pédagogique vue de l'intérieure. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**, v. 6. Hommage à Georges Lapassade, p. 189-194, 2010.

SPRADLEY, James. **The Ethnographic Interview**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1979.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Principles of Scientific Management**. USA: The Plimpton Press Norwood Mass, 1911.

TYLER, Ralph. **Basic Principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

TROUILLOT, Michel-Rolph. Anthropology as Metaphor: The Savage's Legacy and the Postmodern World. In: FOX, Richard. (Org.). **Recapturing Anthropology: Working in the Present**. Santa Fe: School of American Research Press, 1991. p. 17-44.

WALLER, Willard. **The sociology of teaching**. New York: Russel and Russel, 1961.

WOODS, Peter. **L'ethnographie de l'école**. Paris: Armand Colin, 1990.

YOUNG, Michael. (Ed.). **Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education**. London: Collier-Macmillan, 1971.

Dr^a Jesus Maria Sousa

Professora Catedrática da Universidade da Madeira - Portugal
Grupo de Pesquisa de Currículo
Centro de Investigação da Universidade da Madeira (CIE-UMa)
E-mail: angi@uma.pt

Recebido em: 02 de abril de 2017

Aprovado em: 20 de abril de 2017