

VII Colóquio sobre Questões Curriculares

“Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares”

(Universidade do Minho, *Campus* de Gualtar, Braga, 9, 10 e 11 de Fevereiro 2006)

Currículo e diferença: desafios em tempos de globalização

A etnografia ao serviço do currículo

Jesus Maria Sousa

Universidade da Madeira

1. Reflexão prévia: Globalização e Diferença

Se não nos referirmos aos processos de migração no passado, relacionados com a deslocalização africana, por via da escravatura, ou da dominação e colonização de uns povos sobre outros, tendentes para o esbatimento da diferença (cultural, social, étnica e religiosa), podemos dizer que o fenómeno da globalização, no sentido da regulação global (*global governance* e não *government*) tem o seu início com o fim da Segunda Guerra Mundial, e mais concretamente com a queda do muro de Berlim, em 1989. As organizações mundiais de... como a OMS/WHO, a OMT/ILO, a OMC/WTO, etc., tal como os agrupamentos de países ou comunidades com objectivos mais próximos, como o *Nordic Council*, - abrangendo a Dinamarca, a Finlândia, a Islândia, a Noruega e a Suécia, - a CPLP, - Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa, - os países do Merco Sul, a própria União Europeia, têm vindo a reduzir o espaço disponível para estratégias nacionais grandemente diferenciadas, conduzindo, pelo contrário, a uma maior homogeneidade nos aspectos regulatórios dos Estados.

Por outro lado, as aceleradas transformações tecnológicas decorrentes de uma acumulação de conhecimentos sem precedentes, têm vindo a consolidar, pela via da comunicação, a construção de uma nova ordem política, social e económica, em termos de uma *Global Village*, onde as fronteiras geográficas se tornam mais ténues. Com o fim da Guerra Fria, reduziram-se barreiras políticas e económicas trazendo para o mundo da comunicação global mais de 400 milhões de pessoas da Europa Oriental e ex-Países Soviéticos, e quase 1,3 biliões de habitantes da China e do Vietname. A China começou a abrir-se comercialmente a partir de 1978, sendo actualmente o segundo país que mais absorve capitais estrangeiros, depois dos Estados Unidos da América. Os McDonald's, os filmes de Hollywood e as notícias da CNN são exemplos de investimentos feitos nos novos mercados. As novas tecnologias de informação vieram despertar necessidades adormecidas nas profundezas do inconsciente, ditando assim novas regras na economia global.

Mas se é certo que a globalização, em termos de tendência homogeneizante, aproximou os países numa escala sem precedentes, também é certo que teve o condão de revelar de forma crua as suas diferenças. Segundo os diversos Relatórios anuais de

Desenvolvimento Humano, elaborados no âmbito das Nações Unidas, a diferença, enquanto desigualdade, é uma questão fundamental para o desenvolvimento humano. O último Relatório, de 2005, alerta para o facto de “profundas disparidades baseadas na riqueza, na região, no género e na etnicidade são más para o crescimento, más para a democracia e más para a coesão social.” No capítulo 2, especialmente dedicado à “Desigualdade e Desenvolvimento Humano”, refere que “os grupos desfavorecidos – pobres, mulheres, populações rurais, comunidades indígenas – são desfavorecidos em parte porque têm uma voz política fraca, e têm uma voz política fraca porque são desfavorecidos” (p. 51).

Mais de um quarto dos 4,5 biliões de pessoas dos países em desenvolvimento ainda não têm as condições básicas de vida – sobrevivência para além dos 40 anos, acesso ao conhecimento e um mínimo de assistência privada e pública. Quase 1,3 biliões de pessoas não têm acesso a água potável. Uma em sete crianças em idade de escolaridade primária não tem escola. Cerca de 840 milhões são mal-nutridas. Um número estimado em 1,3 biliões de pessoas vive de um rendimento abaixo de \$1 por dia.

“As diferenças baseadas na riqueza são o primeiro elo de um ciclo de desigualdade que acompanha as pessoas ao longo da vida. As mulheres de famílias pobres têm menos probabilidade de receber cuidados pré-natais e menos probabilidade de ser assistidas no parto por um técnico de saúde qualificado. Os seus filhos têm menos probabilidade de sobreviver ou de completar a escola. As crianças que não completam a escola têm mais probabilidade de ter rendimentos mais baixos. Assim, o ciclo da privação transmite-se de geração para geração.” (p. 58-59).

Mas por outro lado, há a questão da diferença assumida como um bem a preservar.

As antigas divisões Bloco de Leste/Bloco Ocidental que serviam para lidar com a realidade política da Guerra Fria estão a dar lugar agora a um outro tipo de divisão bem mais complexa. A política mundial não se rege hoje em dia tanto por posturas ideológicas como por questões culturais, étnicas e religiosas. Portanto, a par da dinâmica da homogeneização cultural, existe assim um outro movimento de raiz contrária a afirmar vigorosamente a diferença de espaços próprios marcados pela partilha de um mundo de vivências e experiências comuns, de histórias portadoras de determinada identidade, que se pretende conservar.

Podemos assim dizer que se as taisavas sucessivas de populações deslocadas, que atrás referimos, contribuíram para a globalização, elas também foram carregando as cores das diferenças no mosaico cultural do planeta. E as pessoas viajam muito mais agora. De acordo com a Organização Mundial do Turismo, se em 1950, tínhamos 20 milhões de viajantes em todo o mundo, em 2004, tivemos 760 milhões, esperando-se que, em 2020, esse número ultrapasse os 1,6 biliões por ano. A mobilidade por razões de turismo, estudo, investigação ou busca por melhores condições de vida, a mobilidade propiciada pela globalização, contribui, qual reverso da mesma medalha, para o confronto com a diferença, no mesmo espaço anteriormente mais homogéneo.

2. O desafio do Currículo

Como é que este tipo de reflexão pode interessar ao Currículo?

Todos sabemos que o Currículo, enquanto núcleo central do ensino, não é de forma alguma politicamente descomprometido. O *Como ensinar* e o *O quê ensinar* estão estrategicamente ligados ao *Ensinar para quê*, isto é, às intenções políticas de

socialização e desenvolvimento. E o que pretendemos afinal? Estamos preocupados com a formação de um cidadão com uma cultura globalmente padronizada, ou com a formação de um cidadão com uma particular identidade cultural que muitas vezes a Escola não domina? Levantando a questão de outra maneira: Queremos um currículo fechado e único (o tal “do Minho a Timor”), no sentido da homogeneização, ou um currículo aberto e flexível para a diversidade cultural? E qual o papel do currículo no esbatimento das desigualdades sociais e económicas? No fundo, são estas as questões que interessam ao campo científico do currículo.

Para se atingirem os ODM¹, o último Relatório, apesar de reconhecer que não existe um caminho único, considera que

“Anular os hiatos na oportunidade educacional é um ponto de partida decisivo. Em quase todos os países, as desigualdades na educação encontram-se entre os mais poderosos condutores das desigualdades de rendimento, saúde e oportunidades, incluindo oportunidades para participar na sociedade e influenciar os processos políticos.” (p. 71).

Neste sentido, a actuação da escola, se não quiser ficar apenas pelos seus efeitos periféricos (metodologias activas, recursos a meios sofisticados, etc.), tem de estar alicerçada numa concepção crítica do próprio currículo, que seja consciencializada e partilhada pelos agentes educativos. Há, portanto, que desmistificar a ideia de currículo como aquele instrumento puro e neutro, despojado de intenções sociais, que procura estudar os melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar. Há que superar a ideia de currículo como aquela área simplesmente técnica, atórica e apolítica. É do ponto de vista sócio-político que gostaria de chamar a atenção 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 alhear-se das diversas identidades sócio-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) – acaba por ser um mecanismo de normalização, padronização e 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 LBSE? Pelo contrário, penso que, enquanto *core* da escola, o

¹ Líderes de 189 países assinaram, em Setembro de 2000, a Declaração do Milénio, na sede da ONU, em Nova York. Este documento visa a eliminação da fome e da extrema pobreza no planeta até 2015. Para isso, foram estabelecidos os seguintes oito ODM (Objectivos de Desenvolvimento do Milénio):

1. Erradicar a extrema pobreza e a fome;
2. Atingir o ensino básico universal;
3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres;
4. Reduzir a mortalidade infantil;
5. Melhorar a saúde materna;
6. Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças;
7. Garantir a sustentabilidade ambiental;
8. Estabelecer parcerias para o desenvolvimento.

currículo tem a responsabilidade de promover educacionalmente todos os alunos, fornecendo a cada um a ferramenta mental adequada 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), mas com o devido respeito e consideração por tantas outras culturas.

Mas 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 homogênea? 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 ingênuo 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. p. 21).

O currículo 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-lo de maneira abstracta e formal, quando ele se realiza num mundo 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.

3. Necessidade de investigação etnográfica na educação

Assumido o princípio do acolhimento e da valorização da diversidade cultural pela escola, o problema que se levanta é o de como aceder, então, aos tais territórios marginais e marginados de pertença e referência cultural dos alunos, ao tal micro-social de cada um, de modo a se reflectirem no currículo. Pois ao núcleo duro que constitui o currículo formal e oficial, terá o professor de acrescentar um novo espaço de desenvolvimento curricular onde se propicie o diálogo entre os diversos mundos aí presentes. Ora como descobrir esses novos espaços de desenvolvimento curricular?

Impõe-se, a meu ver, uma nova atitude de investigação em educação, uma outra mentalidade por parte do professor 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.

Ligada à antropologia e à sociologia qualitativa, a etnografia surge como uma forma diferente de investigação educacional, em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa. Ultrapassada já a discussão em redor da questão de a etnografia ser uma teoria ou um método, ou de ser antes uma “perspectiva”, no sentido de não esgotar os problemas nem duma nem

doutro, o debate continua em torno não só de questões epistemológicas e metodológicas, como também sobre as referências teóricas onde se inspira – Terá raízes anglo-saxónicas? Raízes germânicas? Ou francófonas? Caberá dentro da Fenomenologia Sociológica? Terá a ver com a Análise Institucional? Radica-se no Interaccionismo Simbólico? Ou na Etnometodologia? Temos vindo a ter este tipo de discussão no âmbito da SEE (Sociedade Europeia da Etnografia da Educação), onde pontificam linhas de pensamento como as de Georges Lapassade (seu Presidente honorário) e Patrick Boumard (actual Presidente).

No entanto, importa mencionar a contribuição dos estudos de Bronislaw Malinowski, realizados entre 1914 e 1918 com os habitantes do arquipélago de Trobriand, no Pacífico. Fazendo recurso à observação participante e à entrevista em profundidade, este etnólogo trouxe para o campo das ciências sociais e humanas um novo conceito de investigação no terreno, deitando por terra a máxima "Sei mais e melhor do que o indígena".

Também George Herbert Mead, tal como o discípulo Herbert Blumer sustentavam que a realidade social não era um dado pré-existente e exterior ao indivíduo e dessa forma inalterável. Pelo contrário, estes pioneiros da psicologia social vêem o sujeito, mergulhado no meio das interacções sociais, a seleccionar, de entre muitos, alguns estímulos, em função das suas necessidades. O meio é, assim, construído pelos significados atribuídos nas interacções entre dois ou mais membros. No fundo, é o universo simbólico comum, ou seja, a partilha de significados comuns a definir a pertença ou não a um determinado grupo.

Mais tarde, nos anos sessenta, a etnometodologia de Harold Garfinkel, ao valorizar o raciocínio sociológico profano dos actores, estava da mesma forma a encarar a sociedade construída pelo indivíduo ou grupo de indivíduos, ao invés de os considerar macro-determinados e produtos da sociedade. Assim, se cada grupo constrói as suas próprias realidades culturais, "para as compreender é necessário atravessar as suas fronteiras e observá-las do interior", diz Peter Woods (1990, 67).

No caso particular da escola, cabe ao professor aceder ao significado profundo e oculto dessas interacções através de um trabalho de terreno, específico da etnografia, que o leva, enquanto investigador/observador a compreender as realidades culturais de determinado grupo, vistas de dentro. Porque esse mundo vivido e sentido dificilmente se conseguem captar em situação formal de sala de aula. A auscultação dos diversos mundos culturais só pode ser feita através da tal "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.

A etnografia, ao conferir essa outra perspectiva microsociológica e fragmentária à educação, vem assim valorizar as "pequenas coisas", os "pequenos mundos", as conversas banais, o raciocínio "profano" dos actores (cf. H. Garfinkel. 1967), no fundo, a dimensão quotidiana, terrena, da vida dos alunos em concreto. São essas "pequenas coisas" que passam 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 as interações pessoais, para a partir daí se construírem novos conhecimentos curriculares.

Em minha opinião, é este o desafio que se coloca actualmente ao currículo, encarado numa perspectiva crítica: o de já não poder se alhear das diversas gramáticas identitárias, a pretexto de uma formação de cidadãos formalmente homogéneos face ao Estado, segundo uma visão meramente técnica. Pelo contrário, esta perspectiva crítica reconhece que o facto de se recusar e silenciar as identidades sócio-culturais localizadas, contribui, apenas, para a permanência das clivagens sociais através de formas de discriminação e exclusão, e desigualdades sociais.

Apenas o professor poderá, enquanto elemento que filtra em última análise todo o sistema, estabelecer a ponte entre as diversas culturas presentes, pelo confronto positivo entre as mesmas, pela resolução auto-regulada dos conflitos cognitivos e culturais. É este papel de aproximação e comunicação do professor com a "mente cultural" das diversas comunidades que pretendo aqui sublinhar.

A ele caberá fazer da escola um espaço de pluralismo cultural, de expressão e afirmação prática de referências e identidades, como ponto de partida e núcleo estruturador dos percursos e processos de aprendizagem dos alunos. A ele caberá concretizar a promoção educativa de cada um, sem desvalorizar cosmovisões localizadas e pessoalizadas. A ele caberá, em suma, resolver no terreno, o conflito entre globalização e diferença, globalização e diversidade, através do respeito pelas identidades e especificidades regionais, locais e pessoais que apenas consolidarão a integração e a coesão social.

4. Uma experiência no terreno

Foi assim que parti, tendo como pressupostos os referentes teóricos atrás abordados, para um Projecto de investigação-acção na escola de 2º e 3º ciclos da Torre, em Câmara de Lobos, na Madeira.

A Escola da Torre 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 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. Foi assim que nasceu uma “Proposta para a implementação de currículos alternativos”, para o 2º ciclo do ensino básico, da responsabilidade da própria Escola e que mereceu a aprovação da Secretaria Regional de Educação.

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 the 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. Como se vê, 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 levar o professor 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. 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.” (p. 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.” (p. 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 visa, como sabemos, “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? Sem fazer aqui publicidade, julgo que não é 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 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”. (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 quotidiano 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.

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 tradicional 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 do Projecto.

Bibliografia

APPLE, M. W. (1995). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In A. F. MOREIRA, e T. T. SILVA (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (pp. 39-57). São Paulo: Cortez.

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

ESTRELA, A., e ESTRELA, M. T. (1978). *A técnica dos incidentes críticos*. Lisboa: Editorial Estampa.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). Currículo e diversidade cultural. In T. T. SILVA, e A. F. MOREIRA (Orgs.). *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. (82-113). Petrópolis: Vozes.

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.

HOVDENAK, S. S. (1997). Making schools accountable valuing local knowledge and experience. In B. COHEN, e U. HAGEN (Orgs.). *Children's Services: Shaping up for the Millenium. Supporting Children and Families in the UK and Scandinavia*. Edinburgh: Stationery Office.

LAPASSADE, G. (1991). *L'ethnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.

LOPES, M. A. (1999). *Libertar o desejo. Resgatar a inovação*. (Tese de doutoramento). Porto: FPCE. Universidade do Porto.

MARTINS, J. B. (1996). Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Semina: Ci.Soc./Hum.*, 17 (3). Pp. 266-273.

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.

O.N.U. (2005). *Relatório de Desenvolvimento Humano*. Disponível em http://hdr.undp.org/reports/global/2005/portuguese/pdf/hdr05_po_chapter_2.pdf

ROCKWELL, E. (1986). Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In J. EZPELETA, e E. ROCKWELL (Eds.). *Pesquisa participante*. (31-54). São Paulo: Cortez.

SCHUTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.

SOUSA, J. M. (1998). O papel do Professor face à tensão entre globalização e diversidade. Comunicação apresentada no V Congresso de Escola Cultural da AEPEC.

WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.