

## **CURRÍCULO E ETNOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO**

**Jesus Maria Sousa**

Universidade da Madeira, CIE-UMa

### *Introdução*

Desde a criação do Centro de Investigação em Educação na Universidade da Madeira, em 2003, que a etnografia da educação se colocou como uma linha de pesquisa merecedora de um estatuto transversal, isto é, com grande probabilidade de estar presente nas demais linhas activas do Centro, cada qual com os seus programas de pós-graduação científica: o Currículo, a Inovação Pedagógica e, mais recentemente, a Administração Educacional.

Já então se tinha ganho a consciência de que a compreensão da realidade educativa, uma realidade social, cultural, histórica, política e antropológica, passaria pela imersão (quase) total no terreno. Provavelmente pela mundividência francófona proveniente de um Doutoramento na Universidade de Caen, em 1995, altura em que se debatia a fenomenologia, a implicação do investigador, as representações sociais e o paradigma da complexidade, é aí que se dá a minha aproximação a Alain Coulon com

a sua etnometodologia, e a Georges Lapassade e Patrick Boumard, e a sua etnografia da educação. A um passo estava eu, portanto, da criação de um embrião da Société Européenne de l'Ethnographie de l'Education em Paris, em Dezembro de 1997, com a presença do próprio Lapassade, que passou a ser o seu Presidente honorário, quando se deu o 1º Encontro da SEEE em Lecce, Itália, até ao seu falecimento, no ano passado.

Por outro lado, as abordagens mais anglo-saxónicas, nomeadamente norte-americanas, são trazidas originariamente ao CIE-UMa pela mão de Carlos Nogueira Fino, com James Spradley, Michael Genzuk, Martyn Hammersley, e outros que o inspiraram no seu Doutoramento na Universidade de Lisboa.

O alargamento do campo, pela partilha destas duas visões, é ainda mais reforçado pelo contributo de outras que então se seguiriam, como as de Peter Woods e Bob Jeffrey, do Reino Unido, Fernando Sabirón Sierra, da Espanha, e, mais recentemente Roberto Sidnei de Macedo e a sua Etnopesquisa, para não falarmos da deliciosa descoberta de todo um mundo latino-americano que há anos labora nesta problemática, como Justa Ezpeleta, Elsie Rockwell e outros mais.

Ora, estando actualmente a orientar a linha de pesquisa de Currículo, com um Mestrado em Supervisão Pedagógica

e um Doutoramento em Currículo, verifico que, na altura do delineamento do projecto de investigação (normalmente no início do segundo ano de um e outro programa), a abordagem etnográfica tem-se vindo a colocar, cada vez com maior incidência, como uma opção metodológica aos nossos jovens investigadores que são, todos eles, educadores ou professores. Por que motivo isso acontece? Por uma questão de moda? Ou pela sua pertinência no campo da pesquisa em educação? Porque é necessário um diálogo permanente entre o Currículo e a etnografia da educação?

### *Primeiro acto: o Currículo*

A preocupação com o Currículo surgiu desde que o homem imaginou uma instituição de educação, fosse ela universidade, colégio (de Jesuítas), ou escola. Era preciso 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, enfim, um elenco ou grade curricular, constituída por matérias a ensinar. Ao longo de séculos, o Currículo foi encarado como o repositório organizado de conteúdos a serem transmitidos às gerações mais jovens, aos quais se juntaram, na transição romântica do século XIX para o

século XX, sob a égide da Escola Nova, alguns métodos, e mais tarde, os objectivos e formas de avaliação, de inspiração taylorista, característica da escola pública industrial.

Se o acesso generalizado à educação começou por ser assumido como um desígnio político de libertação do indivíduo das trevas da ignorância em que se encontrava mergulhado (Revolução das luzes, Iluminismo, Aufklärung), a escolarização de massas também se revelou rapidamente como um meio poderosíssimo de domesticação das mentes, disciplinadora de atitudes e costumes (como a pontualidade, por exemplo, numa lógica de divisão do tempo em partes sempre iguais, quer fizesse sol ou chuva, o que não era assim tão fácil para quem estava habituado a trabalhar no campo, num tempo regulado pelas estações do ano), atitudes e costumes esses necessários a uma maior produtividade nas fábricas: um máximo de eficácia, com maiores margens de lucro, e um mínimo de tempo e de custos. A racionalidade técnica que impregnava o mundo do trabalho então, num contexto de Revolução Industrial, cedo chegaria à escola, acentuando, em paralelismo, esta relação meios-fins.

→ É nesta fase que o Currículo começa a afirmar-se como uma área de estudo e investigação, preocupando-se com o melhor arranjo didáctico-pedagógico, os meios, para o alcance dos fins, objectivos previamente determinados e cuidadosamente parcelizados em objectivos específicos

e comportamentais, como se de etapas de caminho a percorrer se tratassem, no pressuposto de que o todo seria alcançado pela soma das partes. O Currículo confunde-se aqui com a Didáctica, a ciência do ensino, num paradigma simplificador determinista de causa-efeito. Trabalhar-se-ia a causa (o ensino), como meio de se produzir o efeito (a aprendizagem). Uma boa organização do ensino, com etapas bem delineadas, objectivos bem definidos, claros e mensuráveis, com recursos programados e tempo cronometrado, deveria produzir os mesmos efeitos nos aprendizes, quer estivessem aqui, ali, ou acolá, quer fosse ontem, hoje, ou amanhã.

Esta ideia de intemporalidade e universalidade das regras de bem ensinar acompanhou a escolarização de massas, centralmente definida tendo em vista a homogeneização das mesmas. O Currículo expandia-se assim do “centro para a periferia”, isto é, do “centro” que idealiza, para a “periferia” que executa.

Ao professor estava assim reservado o papel de executor, na “periferia”, das directrizes emanadas do “centro”, qual bom técnico de ensino, mas apenas isso, técnico. Muitos de nós fomos formados e formámos professores para essas funções técnicas, existindo ainda acérrimos defensores deste tipo de formação docente.

Em finais dos anos sessenta, entretanto, começam a ecoar

teorias educacionais, com raízes na Escola de Frankfurt (anos trinta do século XX), que passaram a questionar a neutralidade do Currículo, estabelecendo a relação entre os saberes escolares e os interesses duma determinada classe social. Desde L. Althusser, ao considerar a escola como um “Aparelho Ideológico do Estado”, a Bourdieu e Passeron que comprovam o fenómeno da “reprodução” social pela escolarização, através de mecanismos de “violência simbólica” e “dupla violência simbólica”, quer caracterizando os “herdeiros”, quer explicando o que é isso da “distinção” social, estudos esses prosseguidos pelos seus discípulos Baudelot e Establet na sua “L’École capitaliste en France”, ou, do outro lado do Atlântico, Bowles e Gintis com a sua “Schooling in capitalist America”, todos eles constituem exemplos de intelectuais, filósofos e sociólogos que procuram ler a escola e a sua organização a um nível não expresso, mas muito mais profundo.

É este “Currículo oculto” que passa a ser o objecto preferencial de investigação, ao encarar a escola como arena política onde se digladiam forças em oposição: umas dominadoras, portadoras de uma cultura elitista e hegemónica, reforçada por todo um suporte técnico, legislativo e burocrático, patente nos programas, nos manuais e nos testes e exames, e outras dominadas, portadoras de uma cultura popular considerada como ilegítima de ser

transmitida pela escola.

Mas é sob a égide de uma Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra, com Michael Young a liderá-la, que se dá início, dentro da área do Currículo propriamente dito, a um movimento mais amplo de Reconceptualização Curricular onde pontificam curriculistas como William Pinar, James Huebner, Basil Bernstein, Michael Apple, Ivor Goodson, Henry Giroux, Tomaz Tadeu da Silva, José Augusto Pacheco e tantos outros mais, que rebatem a neutralidade curricular que o tecnicismo anterior tentava veicular. Do ponto de vista destes autores, o Currículo está carregado de uma componente político-ideológica muito forte, estando todos aqueles, que se dizem neutros, a contribuir para perpetuar a ordem social ou o sistema político vigente.

Esta teoria do Currículo questiona sobre a legitimidade da seleção dos saberes, relacionando-a com uma questão de poder. Ou seja: Quem tem o poder de dizer o que é socialmente relevante para se transmitir na escola? Quem decide isso? A que classe social pertencem os que tomam as decisões? A que distância desse tipo de linguagem, de cultura, de conhecimento, ficam os alunos das classes populares? Servirá então o Currículo para esbater ou acentuar ainda mais as diferenças sociais, ao responsabilizar esses alunos pela incapacidade de atingir os mesmos patamares dos demais?

Ora, esta teoria do Currículo defende que é necessário que nele se reflectam as diversas mundividências sociais e culturais que contracenam num mesmo cenário escolar, a partir da participação dos seus actores sociais: professores, alunos, pais... A questão antes enunciada de “capital cultural” é assim retomada, estabelecendo-se aqui um nexó bastante forte entre Currículo e Cultura. Esta é uma visão do Currículo enquanto prática social em construção, que está atenta à diversidade cultural que a escola (a tal escola de massas, gratuita e obrigatória) acolhe.

Só que ao pessimismo fatalista da sociologia estatística dos primeiros tempos, contrapõe-se agora a ideia de “resistência” por parte dos “dominados”, animada por uma pedagogia da possibilidade, uma pedagogia da esperança, nas palavras de Paulo Freire, pois já não é possível ficar indiferente à diversidade social, económica, étnica e religiosa que a escolarização de massas tinha, afinal de contas, acabado por evidenciar: uma diversidade cultural cada vez mais acentuada pelos fenómenos da mobilidade, característicos da actual era da globalização, como a migração, o turismo, as parcerias e os intercâmbios internacionais.

Como vemos, o Currículo começa a ser encarado agora, já não de maneira ingénua, mas sim como o cerne do processo institucionalizado da educação, onde se entrecruzam relações de poder tendo em vista a formação de identidades

sociais.

Por isso, uma coisa é olhar para ele, Currículo, enquanto proposta político-pedagógica que explicita intenções, sendo por isso necessária uma abordagem macro que passa pela análise da política educativa, ao nível da legislação, dos discursos dos responsáveis políticos e da sua concretização pela selecção e organização dos saberes reputados socialmente relevantes (decididos por quem detém o poder); outra coisa é olhar para o Currículo, numa abordagem micro, enquanto prática propriamente dita, uma prática de construção social de identidades, uma acção colectivamente construída e diferenciada de escola para escola no seu comprometimento com os seus sujeitos, a sua história, a sociedade e a cultura.

### *Segundo acto: a Etnografia da Educação*

É neste ponto de abordagem micro, referente à observação da construção de identidades sociais que intervém a etnografia da educação no Currículo. Vejamos, então, porquê.

No novo conceito de Currículo, ele deixa de ser único, centralizador, padronizador e homogeneizante. O Despacho Normativo 98-A/92, ao preconizar o desenvolvimento de

programas específicos e/ou alternativos, estes últimos clarificados pelo Despacho nº 178-A/ME/93, de 30 de Julho, vem abrir caminho para a construção do currículo pelos professores nas escolas, culminando com os célebres Decretos-Lei 6/2001 e 7/2001. Quase dez anos depois, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma passaram já a fazer parte do quotidiano dos professores, obrigando-os a uma maior aproximação ao mundo real dos alunos. Estes deixam de ser abstracções numéricas, objectos de ensino, para passarem a ser sujeitos de aprendizagem, sujeitos fenomenológicos, portadores de referências culturais diversas que se vão repercutir no Currículo.

Quando dizia, em 2003, na Revista Europeia de Etnografia da Educação, que “um Currículo politicamente consciente e aberto à diversidade cultural exige um docente etnograficamente atento” (p. ), queria (e quero) com isso dizer que esse docente deverá ser um investigador que assume a iniciativa da construção curricular, tendo bases sólidas de conhecimento do meio onde está a actuar. E como consegue ele aproximar-se desse meio e conhecê-lo, se não for pela etnografia?

Se pegarmos na palavra “etnografia” e formos à sua raiz etimológica, decompomo-la em *ethnos* (grupo de pessoas) + *graphein* (escrever), isto é, escrever acerca de um grupo

de pessoas. Ela surgiu primeiramente como uma técnica utilizada na antropologia e, mais tarde, na antropologia cultural.

Enquadrando um pouco melhor, sabemos que a sociologia e a antropologia surgiram ambas como disciplinas académicas no séc. XIX, marcadas pelo mesmo paradigma da modernidade (ocidental), se bem que cada uma virada para o seu objecto específico social: a sociedade moderna, no caso da sociologia, e a pré-moderna, no caso da antropologia.

Raewyn Connell (2007) chega a dizer que o projecto da sociologia visava a legitimação do imperialismo através da construção de narrativas que justificassem a dominação global para assuntos brancos, masculinos e euro-americanos, desempenhando a antropologia, logo atrás dos missionários, o papel de criada do imperialismo, pois os antropólogos procuravam documentar as vidas e os costumes do Outro primitivo, “the alter ego the West constructed for itself” (Trouillot, 1991, 28), construído a partir de uma referência auto-centrada – etnocêntrica – do ponto de vista do estudioso, do académico, do sábio civilizado que se confrontava com as tribos primitivas.

Dividida entre a antropologia física ou biológica, por um lado, e a antropologia social, por outro, a primeira procurava estudar o homem fóssil ou actual nas suas características

anatômicas, fisiológicas e raciais, relacionando-as com a sua evolução, por influência de Darwin, ou localização geográfica, enquanto a antropologia social visava o estudo das regras de conduta social, técnicas, usos e costumes de determinado grupo social. Nessas análises estava presente um determinismo biológico, segundo o qual se considerava que as diferenças culturais eram fruto das diferenças biológicas entre os homens, reforçando as teses coloniais e imperialistas, então predominantes.

Entretanto Franz Boas (1858-1942) rompe com essa visão evolucionista que compreendia as culturas das sociedades não-caucasianas como inferiores, defendendo que cada cultura, independentemente do espaço geográfico em particular, tem uma determinada história que é preciso descobrir. Para isso é importante que essa história venha a ser reconstruída com recurso aos termos usados por essa cultura. Deste modo, para sistematizar o conhecimento sobre ela, torna-se necessário apreendê-la na sua totalidade, a partir de estadas prolongadas no terreno, com o recurso à etnografia. Boas adaptou-se às condições de vida dos Inuit, aprendeu a sua língua e tentou participar em todas as suas actividades. “O actor social não é um idiota cultural”, como diz P Boumard (1989: 18).

Também Bronislaw Malinowski (1884-1942), ao estudar a vida dos nativos nas Ilhas Mailu, em 1914, ao invés

de se ficar apenas pela observação directa, como outros investigadores do seu tempo, preferiu recorrer à etnografia, registando numa tabela que ele mesmo inventara todos os dados que foi colhendo da convivência quotidiana com os nativos, ao longo do período de seis meses que passou em campo, de maneira a melhor compreender os motivos que estariam por detrás das trocas do Kula. No Prefácio à sua obra “Os Argonautas do Pacífico Ocidental”, sobre a sua estada nas Ilhas Trobriands, James Frazer refere a grande viragem operada na antropologia por Malinowski, porque mais do que descrever, ele pretendia compreender o comportamento humano. Apanhado pela I Guerra Mundial, sendo ele polaco, permaneceu nestas Ilhas quase um ano (de Julho de 1915 a Maio de 1916), tendo retornado mais uma vez em 1917.

Deste acaso fortuito, adveio a noção de que o trabalho de campo (fieldwork) deveria ser caracterizado por uma permanência prolongada, de forma a proporcionar uma leitura compreensiva da comunidade observada, a partir de uma descrição suficientemente detalhada. Numa crítica à geração anterior de antropólogos, Malinowski introduziu a noção de observação participante, entendendo que o antropólogo deveria, em prol do seu estudo, habitar com a população estudada, envolvendo-se nas suas actividades para conseguir o máximo de informação possível “(...) o

mais importante é mantermo-nos afastados da companhia de outros homens brancos e num contacto o mais estreito possível com os nativos, o que só pode ser realmente conseguido acampando nas suas próprias povoações” (p. 21). Neste método de recolha de informações, o diário de campo (journal de bord ou fieldnotes) desempenham um papel de especial relevância.

Também Clifford James Geertz (1926-2006) é considerado um pioneiro da nova antropologia, com pesquisas de campo realizadas na Indonésia e em Marrocos. Tendo iniciado os seus estudos sobre a religião na ilha de Java, cedo constatou que não era possível analisar um único aspecto, neste caso, a religião, sem ser em articulação com todo o resto. Geertz propõe a leitura das sociedades enquanto textos, passíveis de interpretação: a Antropologia Hermenêutica ou Interpretativa. A sociedade (o texto), pleno de significado, é a escrita do antropólogo, é o seu ensaio, que é interpretado por todos aqueles que não passaram pelas experiências descritas. A etnografia seria assim uma “descrição densa” de maneira a proporcionar aos outros uma leitura hermenêutica.

Para Marcel Mauss (1872-1950), o estudioso do “potlatch”, não existem povos civilizados e não civilizados, mas sim povos de civilização diferente (como é que grupos diferentes de pessoas pensam e fazem coisas diferentemente).

Também para ele, o fim da investigação não é estudar fragmentos desligados uns dos outros, mas construir um todo coerente sobre a sociedade observada.

Com estes estudos, a antropologia rompe epistemologicamente com o paradigma positivista que abominava a subjectividade e defendia a neutralidade e a distância imaculadas do investigador/observador face ao objecto observado. Não estamos a ver Malinowski a chegar às Ilhas Trobriands no Pacífico para estudar a tribo, com todos os tiques do académico que irá participar num debate científico... Nem a Margaret Mead a entrevistar as 68 mulheres jovens de Samoa sobre sexo ocasional... Nem a tunisina Jeanne Favret Saada a estudar os bruxedos e os sortilégios na Normandia...

Ou seja, como será possível acedermos ao verdadeiro significado de algo proferido ou realizado por membros de uma comunidade, se não partilharmos desse mesmo significado, ou seja, se não fizermos parte dessa comunidade? Ou colocando do ponto de vista do sujeito observado, serei eu capaz de me revelar totalmente, frente a alguém que me é estranho? Ou preferirei, pelo contrário, esconder-me por detrás de uma máscara que coloco, de acordo com cada situação?

A antropologia, neste caso, cultural e, por essa via, a etnografia, vem dizer-nos que para se compreender uma

determinada cultura, ela deve ser descrita e interpretada pelo investigador, como se ele fosse um nativo dessa mesma cultura. A compreensão, ao contrário da explicação (ex-plier), significa isso mesmo: acto de apreensão com, apreender o significado em comunhão com o outro. Não basta parecer que se é nativo, é preciso ser, e se não for, é preciso tornar-se. Para isso, tenho de me deixar converter, deixar que me adoptem, que me aceitem com um seu. Só conheço a fundo determinada realidade social se for um elemento de dentro.

Conforme diz Patrick Boumard (1989), na sua obra “Les savants de l’intérieur”, “O sábio exterior, por definição privado desta ‘competência social’, não tem acesso ao sentido contextualizado, por muito que seja o seu saber e eventualmente a sua boa vontade.” (p. 107). Ou como diz Georges Lapassade (1991), “Um signo só se torna significante na medida em que dois actores lhe atribuem a mesma significação” (p. 19). O significado não é qualquer coisa que está “na minha cabeça”, mas algo que é partilhado.

Ora, as escolas e as turmas também podem ser pensadas como culturas a serem estudadas desta mesma forma.

Willard W. Waller (1899-1945), nos anos vinte, em Chicago, foi um dos primeiros a estudar a vida quotidiana na escola, tendo publicado a sua *Sociology of Teaching* em

1932. Mas ele não analisou apenas as interações sociais que aí se desenrolavam, mas também os múltiplos laços que a escola, como organismo social, desenvolvia com a comunidade que a rodeava, no aspecto da mobilidade vertical que ela provocava. Para isso, utilizou técnicas como histórias de vida, jornais de bordo, estudos de casos, cartas e diversos documentos pessoais. Waller conseguiu, dessa maneira, descobrir que a escola tinha uma cultura própria.

As escolas (e quem diz as escolas, diz as turmas) são comunidades culturais que, tal como as tribos, estabelecem também de forma simbólica, através da interação entre os seus membros, regras de convivência, crenças e valores, hierarquias e costumes. São ambientes socialmente construídos nos quais os participantes lutam por formular as suas próprias identidades, o que o Currículo não pode, de forma alguma, negligenciar.

“A escola é a sede de rituais complexos que regem as relações pessoais. Há jogos, equipas, ‘guerras sublimadas’, um código moral, um conjunto de cerimónias, tradições, leis” (A. Coulon, 1990: 68-69). E o Currículo visa, em última análise, a construção de identidades sociais.

Ao apostar na etnografia da educação como linha transversal de investigação, o CIE-UMa, tendo este pano de fundo, procura trazer, nomeadamente ao Currículo, todo o manancial de “conhecimento profano” dos sujeitos vulgares

que povoam o mundo da escola, pois esse conhecimento já não pode ser visto como menor ou ilegítimo, na construção das identidades sociais.

### *Terceiro acto: a profissionalidade docente*

É nesta encruzilhada entre o Currículo e a etnografia da educação que vejo o professor investigador a assumir a sua profissionalidade docente. As suas decisões curriculares, no âmbito da autonomia que ora lhe foi outorgada, não podem ser gratuitas. Elas devem ser baseadas na investigação, na investigação aplicada, num terreno que é o seu, autêntico, natural e não forjado para o efeito.

Tal como o etnógrafo, ele não deve abstrair-se da sua subjectividade; pelo contrário, deve tirar partido desse auto-conhecimento, 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 para o 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 objecto de investigação, que o ajude a se

despir dos seus preconceitos. Mais do que uma auto-análise 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.” (J.-L. le Grand. 1992: 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 fazê-los reflectir 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, não pode ir para o campo 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 registos de observação, até às entrevistas, artefactos, documentos, observando-se procedimentos éticos fundamentais. Pode-se começar simplesmente com um bloco de notas em branco e registar tudo o que se for passando.

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

Aí participará, pleno de profissionalidade, na construção social de identidades, no respeito pela história e pela cultura de cada um. É por isso que, nas palavras de H. Giroux (1994), o Currículo “requires that teachers be educated to be cultural producers, to treat culture as an activity, unfinished, and incomplete”.

### *Referências bibliográficas*

ALTHUSSER, L. (1983. ed. orig. 1970). Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal.

APPLE, M. (2001). Educação e poder. Porto: Porto Editora.

BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1971). L'école capitaliste en France. Paris : PUF.

BERNSTEIN, B. (1975). Class, codes and control. Londres: Routledge and Kegan Paul.

BOAS, F. (1938). The Mind of Primitive Man. Toronto: The Macmillan Company.

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

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1964). Les Héritiers, les étudiants et la culture. Paris : Éditions Minuit.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1970). La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Éditions Minuit.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1979). La distinction. Critique sociale du jugement. Paris : Éditions Minuit.

BOWLES, S., & GINTIS, H. (1976). Schooling in capitalist America. New: York: Basic Books, Inc., Publishers.

CONNELL, R. (2007). Southern Theory: the global dynamics of knowledge in social science. Australia: Allen

& Unwin.

COULON, A. (1990). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.

EZPELETA, J., e ROCKWELL, E. (1986). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez.

FAVRET-SAADA, J. (1977). *Les Mots, la mort, les sorts : la sorcellerie dans le bocage*. Paris : Gallimard.

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

GEERTZ, C. (1989). *El antropologo como autor*. Barcelona/SPA: Paidós Iberica.

GIROUX, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia London: Temple University Press, Falmer Press.

GIROUX, H. (1994). *Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy*. *Harvard Educational Review*, 64:3, pp. 278-308.

GOODSON, I. F. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social*. Porto: Porto Editora.

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

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

LEGRAND, J.-L. (1992). *Méthodologie et épistémologie de la recherche. Épistémologie et implications: vers une heuristique implicationnelle. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 61-74.

MACEDO, R. S. (...). *Etnopesquisa crítica. Etnopesquisa – Formação. Liber Livro*.

MALINOWSKI, B. (1997). *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*. In *Ethnologia*, 6-8, pp 17-37.

MAUSS, M. (1972; orig. 1947). *Manual de Etnografia (1947)*. Brasília: Editora Pórtico.

MEAD, M. (1979, or.1935): *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas*. São Paulo: Perspectiva

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

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

SILVA, T. T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

SOUSA, J. M. (2003). *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 119-125

TROUILLOT, M.-R. (1991). *Anthropology as Metaphor: The Savage's Legacy and the Postmodern World*. In R. Fox (Org.). *Recapturing Anthropology: Working in the Present*.

Santa Fe: School of American Research Press. pp. 17-44.

WALLER, W. (1961). *The sociology of teaching*. New York: Russel and Russel.

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

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