

A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais

Carlos Nogueira Fino
Universidade da Madeira

...culture, the historically accumulated artifacts of the group...
Michael Cole (1993)

1. Introdução

Na sua obra, *Padrões de Cultura*, escrevia Ruth Benedict:

A história da vida individual de cada pessoa é acima de tudo uma acomodação aos padrões de forma e de medida tradicionalmente transmitidos na sua comunidade de geração para geração. Desde que o indivíduo vem ao mundo os costumes do ambiente em que nasceu moldam a sua experiência dos factos e a sua conduta. Quando começa a falar ele é o frutozinho da sua cultura, e quando crescido e capaz de tomar parte nas actividades desta, os hábitos dela são os seus hábitos, as crenças dela as suas crenças, as incapacidades dela as suas incapacidades (Benedict, s/d, p.15).

Por sua vez, Sylvia Weir, numa obra sobre a linguagem Logo, *Cultivating Minds - A Logo Casebook*, afirma:

A cultura actual da sala de aula baseia-se num cacho de coisas que andam juntas: uma teoria de aprendizagem, métodos de prática educacional e métodos para avaliar o progresso dos alunos. Da cultura, o professor retira um conjunto de crenças sobre o seu papel, sobre o que se considera que vale a pena aprender e como isso deve ser aprendido e ensinado (Weir, 1987, p. 223).

Cultura, como determinante da forma como encaramos o mundo, e cultura escolar, como condicionante da maneira como desempenhamos o nosso papel de actores no mundo peculiar da educação.

Conforme dizia Spradley (1979), a etnografia deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser a de um pequeno grupo tribal, numa terra exótica, ou a de uma turma de uma escola dos subúrbios, sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo.

2. Uma questão de implicação

Em Outubro de 2004, a Universidade da Madeira, através do seu departamento de ciências da educação (DCE), iniciou um curso de mestrado em educação na área de inovação pedagógica, com o objectivo de aprofundar a compreensão dos fenómenos conducentes à desadequação da escola, proporcionar condições para o aprofundamento da reflexão e investigação na área da inovação pedagógica, e dotar o sistema educativo

com quadros aptos a agir como elementos de inovação. Esse mestrado inscreve-se numa linha de investigação em inovação pedagógica que visa promover:

- Estudos tendentes à compreensão dos motivos de desadequação da escola ou dos sistemas escolares face às necessidades (actuais) de desenvolvimento cultural, económico e social;
- Estudos sobre experiências (pedagógicas) destinadas à reconciliação da escola ou dos sistemas educativos com as necessidades de desenvolvimento cultural, económico e social;
- Estudos sobre invariantes culturais que dificultam ou obstam à inovação pedagógica;
- Estudos sobre fixações em paradigmas ancorados no passado;
- Estudos sobre mudanças paradigmáticas locais;
- Estudos prospectivos sobre educação.

Recuando um pouco mais, há vários anos que docentes do DCE¹ participam na actividade levada a cabo pela Sociedade Europeia de Etnografia da Educação, que tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento da investigação etnográfica no campo da educação e promover o intercâmbio científico entre os investigadores etnográficos dos vários países da Europa. Exemplo desse intercâmbio tem sido a participação dos Professores Patrick Boumard, da Universidade da Bretanha Ocidental, e Fernando Sabirón, da Universidade de Saragoça, na leccionação da disciplina de Investigação Etnográfica em Educação, que integra a estrutura curricular do nosso mestrado em inovação pedagógica.

E, recuando ainda mais, há quase uma década, estava eu envolvido numa investigação etnográfica, cujo relatório seria a minha tese de doutoramento em educação. E nessa altura, como ainda hoje, preocupado com a questão de como se pratica a etnografia na educação.

Regressando ao presente, de 2004 à presente data, a nossa linha de investigação em Inovação Pedagógica congrega já cerca de 130 investigadores, dos quais, cerca de quarenta, entre doutorandos e mestrados, estão já no terreno, e os restantes estão em fase de elaboração dos respectivos projectos. Mas o mais interessante é dizer que, desse número, cerca de dois terços são estudantes de doutoramento e de mestrado, já matriculados ou prestes a matricular-se na Universidade da Madeira, que vivem e investigam no Brasil, em programas que decorrem sob a responsabilidade do DCE e que envolvem supervisão de teses e de dissertações a cargo de professores universitários brasileiros, que cooperam connosco.

Todos esses investigadores são incentivados a envolverem-se em estudos:

- tendentes à compreensão e interpretação dos fenómenos educativos mediante imersão na cultura local;
- que entendem as turmas e as escolas como entidades culturais autónomas e diferenciadas;
- que incidem sobre relações entre escola e comunidade envolvente e que implicam observação participante;

¹ Tendo Jesus Maria Sousa sido co-fundadora da SEEE em Lecce, Itália, em Março de 1999.

- que assumem a subjectividade do investigador como utensílio;
- que contribuam para a clarificação e consolidação epistemológica da etnografia enquanto método de investigação em educação.

Antes de avançar, gostaria de chamar a atenção para uma observação de Fernando Sabirón (2001) sobre a questão da *interpretação*. A etnografia, como método de investigação originário da antropologia, esgotava-se numa finalidade estritamente descritiva, e a etnografia escolar, nessa mesma linha, seria a mera descrição da cultura escolar. Ora, Sabirón esclarece que a Etnografia da Educação, investigando de e sobre instituições, grupos e organizações sociais, supera a estrita dependência descritiva, ao ser entendida como devedora de um enfoque pluridisciplinar, uma vez que é pluridisciplinar o saber disponível sobre essas instituições, grupos e organizações. De modo que se mantém a dependência descritiva, mas como base sobre a qual se interpreta. E continua, afirmando que a dupla vertente de pensamento e de acção, assim como a finalidade consciencializadora e dialéctica da investigação sobre o conjunto dos fenómenos educativos conferem à investigação etnográfica uma intencionalidade distinta da etimológica: a interpretação e a crítica.

3. Inovação e etnografia

Por sua vez, a inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa depender de todos ou de alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. Encontra-se, ao invés, na maneira como esses factores são utilizados para se fazer como, até aí, não se fazia. Eu costumo dizer que só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril), no sentido que Khun (1962) atribui à expressão *ruptura paradigmática*, e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril. E onde se desenvolvam, como é evidente, novas culturas escolares, se falamos de instituições escolares, diferentes da matriz escolar comum que, de alguma maneira, unifica todas as escolas ancoradas no mesmo paradigma.

(São estas culturas escolares e não outras, clássicas ou eruditas, que, do meu ponto de vista, evidentemente, deveriam ser, em exclusivo, o foco privilegiado da atenção deste colóquio).

Inovação pedagógica como ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolares tradicionais, e abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição. Para olhos assim, é evidente que resulta complicado definir *inovação pedagógica*, e tornar consensual essa definição. Mas já não será tão controverso, pelo menos a esta luz, propor a etnografia como forma de estudar as práticas pedagógicas para se decidir se serão inovadoras. Como toda a gente compreende, a inovação pode começar na ideia, mas envolve obrigatoriamente as práticas. E estas só são verdadeiramente entendíveis se olhadas *de dentro*. Por outro lado, se é verdade que a etnografia convencional tende, pelo seu carácter meramente descritivo, a conformar os nativos com a tradição e a reforçar o *status quo*, talvez possamos acreditar que um pouco de etnografia crítica, ou seja, o

resultado de um olhar qualificado pela experiência directa do terreno, e multirreferencialmente informado e reflectido, talvez possa ajudar a provocar, nem que seja, um pouco de mudança.

Ora, que melhor que uma descrição, formulada do ponto de vista dos nativos de uma comunidade onde acontecem determinadas transacções, chamemos-lhes educativas, pode servir de base para a revelação e interpretação crítica das práticas pedagógicas, nomeadamente as práticas pedagógicas que podem merecer a designação de inovadoras?

Que outra maneira, que não a de sondar directamente a complexa realidade social que constitui uma turma, por exemplo, será mais adequada para compreender esses pontos de vista dos seus nativos – alunos e professores – e poder descrever e interpretar as suas práticas, localizá-las, ou não, na corrente da doxa, entender em que se afastam ou em que medida se integram na ortodoxia vigente?

De facto, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as praticas pedagógicas. Um diálogo inter-subjectivo, o que decorre entre os actores que povoam um contexto escolar, e narrado “de dentro”, como se fosse por alguém que se torna também actor para falar como um deles. Assim, o trabalho de campo, como refere Michael Genzok (1993), é uma experiência altamente pessoal, sendo a interligação dos procedimentos de campo com as capacidades individuais (do investigador) e com a variação situacional o que faz do trabalho de campo uma experiência tão personalizada. De facto, a validade e a riqueza de significado dos resultados obtidos dependem directamente e em grande medida da habilidade, disciplina e perspectiva do observador, e é essa, simultaneamente, a sua riqueza e sua fraqueza.

4. Etnografia enquanto método: a observação participante

Bogdan e Taylor (1975) definiram a observação participante como uma investigação que se caracteriza por um período de interacções sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática.

Para Georges Lapassade (1991, 1992, 2001), a expressão “observação participante” tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo da investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até ao momento em o abandona, depois de uma estada longa. Enquanto presentes, os observadores imergirão pessoalmente na vida dos locais, partilhando as suas experiências.

Durante a estada no campo, os dados recolhidos são provenientes de fontes diversas, nomeadamente observação participante, propriamente dita, que é o que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas actividades. Mas, também, através das entrevistas etnográficas, que são as conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas, e mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista

peçoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas, autobiografias.

De acordo com Adler e Adler, Lapassade considera a existência de três tipos de observação participante. O primeiro tipo – *observação participante periférica* – é escolhido pelos investigadores que consideram ser indispensável um determinado grau de implicação para captarem a visão do mundo dos observados e uma participação apenas suficiente para serem admitidos como “membros”, sem, no entanto, serem admitidos no centro das actividades. Não assumem, portanto, um papel muito importante na situação em estudo, tendo ao carácter periférico da implicação a sua origem numa escolha de natureza epistemológica baseada na presunção de que demasiada implicação pode redundar em bloqueio da capacidade de análise. O segundo tipo – *observação participante activa* – é adoptado pelos investigadores que se esforçam por adquirir um determinado estatuto no seio do grupo ou da instituição em estudo. Esse estatuto é o que lhes permitirá participar em todas as actividades como membro, mas mantendo uma certa distanciação do género “um pé dentro e outro fora”. O terceiro tipo – *observação participante completa* – divide-se em duas subcategorias: por oportunidade, caso o investigador seja já membro da situação que irá estudar, e por conversão, como forma de cumprir uma recomendação etnometodológica, segundo a qual o investigador deve tornar-se o fenómeno que estuda.

No que se refere a investigação-acção, Lapassade, refere que Junker, em obra intitulada *Fieldwork* e editada em 1960, distingue entre aquela e etnografia, uma vez que esta apenas pretende conhecer e não tentar transformar as pessoas, as situações, ou ambas. No entanto, o mesmo Lapassade reconhece um movimento, a partir dos anos sessenta, que apresenta a observação participante em contexto de investigação-acção, na sociologia empenhada e no trabalho social. Esta outra perspectiva admite que o desenrolar da observação participante, num contexto de investigação-acção, produz conhecimento, o qual, fornecido em forma de feed-back aos membros de um grupo social, se transforma em ferramenta de mudança. No entanto, admite, esta relação entre observação participante e investigação-acção continua a constituir um problema por resolver.

No que se refere às opções sobre esta questão, que têm sido tomadas a partir da nossa realidade concreta, o DCE, nomeadamente através do seu programa de mestrado em educação (e de doutoramento, no Brasil), na área de inovação pedagógica, tem encorajado os investigadores envolvidos nesses programas, a imensa maioria professores, a não hesitarem em empenharem-se em investigações-acção, considerando-as como casos particulares de observação participante completa. Numa zona de indefinição epistemológica, esperamos que a contribuição de vários investigadores a reflectirem sobre este assunto venha a ser clarificadora. O outro argumento em favor da escolha da investigação-acção tem a ver com a profissionalidade docente, ou seja, com o professor enquanto profissional, também como investigador, e com o facto de o seu ambiente de trabalho dever ser o locus primário da sua tarefa de investigação.

5. O *rationale* do método etnográfico

Segundo Michael Genzuk (op. cit.) etnografia é um método de olhar de muito perto, que se baseia em experiência pessoal e em participação, que envolve três formas de recolher dados: entrevistas, observação e documentos, os quais, por sua vez, produzem três tipos

de dados: citações, descrições e excertos de documentos, que resultam num único produto: a descrição narrativa. Esta inclui gráficos, diagramas e artefactos, que ajudam a contar “a história”.

Para Genzuk, os três princípios metodológicos que constituem o *rationale* do método etnográfico são os seguintes:

a) *Naturalismo*. O objectivo da pesquisa social é a compreensão do comportamento humano, o que só pode ser conseguido através de um contacto directo e não através de inferências a partir do modo como as pessoas se comportam em ambientes experimentais e artificiais, ou a partir do modo como elas declaram comportar-se, em entrevistas. Esta é a razão pela qual os investigadores etnográficos levam a cabo as suas investigações em cenários “naturais”, que existem independentemente do processo de investigação, em vez de as efectuarem em ambientes especialmente preparados para o efeito. Como é evidente, no primeiro caso – em cenários naturais – o investigador tenta minimizar o efeito da sua presença no comportamento das pessoas em estudo, com o propósito, além da fidelidade, de aumentar as hipóteses de o que vier a ser revelado seja generalizável para situações semelhantes que não foram ainda estudadas. Além disso, a ideia de naturalismo implica que os acontecimentos e os processos sociais devem ser explicados em função da sua relação com o contexto onde decorrem.

b) *Compreensão*. Quem quiser ser capaz de explicar as acções humanas, de uma forma convincente, deve ser capaz de compreender as perspectivas culturais em que elas se baseiam, sendo este argumento ainda mais importante quando pretendemos estudar situações mais familiares. De facto, quando uma situação é familiar, o risco de não compreensão é muito maior. (Como recorda Driss Alaoui (2002), a importância da etnografia reside, entre outras coisas, na sua capacidade de tornar estranho o que nos é familiar e de levar o observador, pelo acto de olhar, a demorar sobre o observável para o descrever e problematizar). Portanto, talvez não possamos assumir que já conhecemos as perspectivas dos outros, mesmo na nossa própria sociedade, porque alguns grupos ou alguns indivíduos desenvolvem visões do mundo peculiares, sendo isto particularmente verdade em sociedades grandes e complexas. Pequenos grupos étnicos, ocupacionais e informais (incluindo famílias ou turmas escolares) desenvolvem maneiras distintas de se posicionarem perante o mundo, que têm de ser previamente compreendidas, por quem pretende explicar o seu comportamento. Assim, de um ponto de vista etnográfico, é necessário compreender a cultura do grupo em estudo antes de se poderem avançar explicações válidas para o comportamento dos seus membros. Daí a razão para a centralidade da observação participante e das entrevistas não estruturadas no método etnográfico.

c) *Descoberta*. Outra característica do pensamento etnográfico é a concepção da investigação como um processo indutivo ou baseado na descoberta, em vez de ser limitado pela testagem de hipóteses explícitas. Quem aborda um fenómeno já munido de um conjunto de hipóteses, pode falhar na descoberta da verdadeira natureza desse fenómeno, devido à cegueira que pode derivar de assumpções embebidas nas hipóteses. No entanto, as hipóteses podem ser importantes em certos tipos de fenómenos sociais, porque, através delas, o foco da investigação concentra-se e torna-se mais preciso, mesmo que vá mudando substancialmente à medida que avança. Ao mesmo tempo e do mesmo modo, ideias envolvendo descrições e explicações do que é observado evoluem

no decurso da investigação. O método etnográfico considera essas ideias como sendo resultados importantes e não pré-requisitos para a investigação.

Segundo Hammersley (1990), o termo “etnografia” refere, em termos metodológicos, investigação social que comporte a generalidade das seguintes funções:

- a) o comportamento das pessoas é estudado no seu contexto habitual e não em condições artificiais criadas pelo investigador;
- b) os dados são recolhidos através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes;
- c) a recolha de dados não é estruturada, no sentido em que não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início, nem são pré-estabelecidas as categorias que serão posteriormente usadas para interpretar o comportamento das pessoas (o que não significa que a investigação não seja sistemática, mas apenas que os dados são recolhidos em bruto, segundo um critério tão inclusivo quanto possível);
- d) o foco do estudo é um grupo não muito grande de pessoas, mas, na investigação de uma história de vida, o foco pode ser uma única pessoa;
- e) a análise dos dados envolve interpretação de significado e de função de acções humanas e assume uma forma descritiva e interpretativa, tendo a (pouca) quantificação e análise estatística incluída, um papel meramente acessório.

6. Uma deriva brasileira

A actividade do DCE da UMa no Brasil tem servido, não apenas para promovermos a etnografia enquanto método de investigação em educação fora do nosso espaço tradicional, mas também para entrarmos em contacto com outras perspectivas sob essa forma de fazer pesquisa educacional. A dimensão do DCE, em termos de número de doutorados, e a distância a que estamos dos nossos alunos brasileiros, levou a que praticamente todos eles tenham orientadores locais. Por outro lado, as condições contratuais da nossa “operação” brasileira incluíam a partilha da responsabilidade pela leccionação dos seminários, de modo que o seminário de Investigação Etnográfica em Educação foi entregue à responsabilidade de uma colega brasileira, discípula e tradutora do americano Erickson.

Erickson, de acordo com André (1997), chama a atenção para a diferença entre a descrição pormenorizada e o estudo etnográfico, adiantando que não se deve confundir a observação, como técnica de colecta de dados, com a observação participante, que busca descrever os significados de acções e interacções, segundo o ponto de vista de seus actores. Segundo ele, a etnografia deve centrar-se na descrição dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados, o que vai muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução do seu discurso e dos depoimentos.

André, citando Erickson, refere que uma das tendências actuais da etnografia da educação é o uso de uma espécie de micro-etnografia ou da micro-análise, em que o vídeo é considerado como fonte primária e em que o texto base deixa de ser a narrativa, substituída pela transcrição do vídeo. Assim, o vídeo pode ser visto, analisado e discutido abertamente, tornando-se um documento mais público do que as anotações de campo. A possibilidade de se rever o vídeo várias vezes e de discutir e confrontar diferentes interpretações irá refinando a análise, até atingir uma aproximação mais

precisa do objecto em estudo, e a combinação das tomadas de vídeo com as anotações de campo aperfeiçoa ainda mais o trabalho, levando a análises e interpretações cada vez mais consistentes. André refere, ainda, que esse tipo de micro-etnografia vem sendo bastante utilizada, nos últimos dois ou três anos, pelos pesquisadores da área de educação e tem obtido resultados muito positivos (sic). As maiores dificuldades para sua efectivação dizem respeito, no entanto, à transcrição, que considera ser uma tarefa árdua, longa e onerosa, e à análise dos vídeos, que exige conhecimento de técnicas de decifração, além de muita preparação teórica

Ora, esta questão da “micro-etnografia”, em que o vídeo assume a dignidade de fonte primária, acabou por se constituir num dos elementos mais perturbadores de um projecto que se propunha, à partida, fundamentar-se, sobretudo, nos contributos da Ethnographie de l'École, segundo Lapassade. E nunca nessa espécie de abordagem “micro-etnográfica”, em que o vídeo, como o registo de um olhar fixo, “objectivo” e descontextualizado, é a fonte primária. Como desabafavam Sabirón e Arraiz (2005), é verdade que *abraçámos a Complexidade como referente epistemológico, mas mantemos uma certa desconsideração pelo dado complexo.*

E eis aqui, no abraço entre o velho e o novo mundo, a erupção de uma perturbadora divergência a necessitar de melhor atenção, mas que já exigiu de mim um périplo pelas nossas diversas turmas brasileiras a desencorajar o investimento em *big brothers* “micro-etnográficos”, em favor do mergulho na complexidade do terreno e na reabilitação da subjectividade como o mais importante utensílio de investigação.

7. Conclusão: de novo uma questão de implicação

Talvez não seja escusado (re)afirmar que a minha implicação, no que se refere às questões da etnografia, não radica, nem na minha formação académica, graduada ou pós-graduada, nem em nenhuma opção por um tema de especialização universitária. Portanto, deixarei a outros a tarefa da definição da trama de influências e de rupturas epistemológicas que, no campo da sociologia, nomeadamente, conduziram à consideração da ideia da utilização da etnografia para compreender a educação. Aliás, Jesus Maria Sousa (2000), em artigo publicado na Revista de Psicologia Social e Institucional, da Universidade Estadual de Londrina, arrola alguns dos antecedentes mais importantes da etnografia da educação ao formular as questões seguintes:

Terá a etnografia da educação raízes anglo-saxónicas? Raízes germânicas? Ou francófonas? Caberá dentro da Fenomenologia Sociológica (por ex., cf. Schutz. 1987)? Terá a ver com a Análise Institucional (por ex., cf. Lapassade, 1991)? Radica-se no Interaccionismo Simbólico (por ex., cf. Mead. 1963)? Ou na Etnometodologia (por ex., cf. Garfinkel. 1967, ou Coulon. 1993)?

A mesma autora aborda, também, a linha de separação entre a etnologia e etnografia através de uma clarificação sugerida por Rockwell, que distingue a etnografia da etnologia nestes termos:

A etnografia domina também um ramo da antropologia: aquele que acumula conhecimentos sobre realidades sociais e culturais peculiares, delimitadas no tempo e no espaço. Distingue-se assim da etnologia, que se ocupa da reconstrução evolutiva e comparativa do homem. A etnografia foi definida como

“uma teoria da descrição” que se opõe à etnologia, considerada “teoria da comparação”.

Patrick Boumard, por sua vez, em artigo a publicar em 2007 na revista *Ethnologie Française*, afirma:

Contrariamente à corrente britânica da school ethnography, elemento do debate dos anos 70 a propósito da nova sociologia da educação, e etnografia da escola emergiu muito mais tarde em França, e em contexto bem diferente. Não se tratou de um debate interno da sociologia e, menos ainda, da etnologia, mas de uma reflexão crítica ligada à crise paradigmática de uma forma de pensar nascida por volta de 68, conhecido pelo nome de análise institucional e organizado em ligação com a criação da universidade experimental de Vincennes. Os seus fundadores estavam instalados, do ponto de vista académico, em lugares diferentes: Lapassade, nas ciências políticas, Loureau na sociologia, Lobrot, nas ciências da educação. Todos eram, à partida, pedagogos e a emergência da análise institucional está ligada, em grande medida, à crítica da escola.

A minha entrada neste mundo, provavelmente ao contrário do que o bom senso académico requereria, começou sempre, como acabo de relatar, a partir da prática. Há dez anos, colocava-se-me o problema de concretizar uma das primeiras investigações de natureza etnográfica, que haveria de conduzir a um doutoramento em educação conferido por uma universidade portuguesa. Nessa altura, como ainda hoje, segundo creio, a minha grande questão era o *como*, nomeadamente *como* se constroem e se validam as categorias de análise dos dados recolhidos no terreno (ver Fino, 2003), e não o *porquê* se deve fazer investigação etnográfica em educação. O *porquê* sempre esteve garantido, pelo menos intuitivamente, à partida, nomeadamente depois de ter lido *L'Éthnosociologie*, de Georges Lapassade, por sinal numa viagem de avião para Lisboa, para me encontrar com o meu futuro orientador: que outra maneira haveria de compreender a cultura escolar, presumindo-se que sou nativo dela, sem a tornar estranha? E, paradoxalmente, como entendê-la sem me submergir nela e olhá-la *de dentro*? O problema era, e continua a ser, o *como* se concretiza essa contradição, apenas aparente, entre afastar-me, para ser estranho, e integrar-me para (voltar a) ser um com o objecto do meu estudo, ao ponto de me tornar, eu, o novo estrangeiro, numa voz legítima, de dentro.

8. Referências

- Alaoui, D. (2002). Regard ethnographique sur la médiation scolaire. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 2. pp. 75 – 79.
- André, M. (1997). *Tendências atuais da pesquisa na escola*. Cad. CEDES,. 18. 43, pp. 46-57. (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005).
- Benedict, R. (s/d). *Padrões de Cultura*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Bogdan, R. e Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley.
- Boumard, P. *Ethnographie de l'École et Anthropologie de l'Institution*. *Ethnologie Française* (in press).

- Cole, M. (1993). *The crisis in education: is there a role for developmental research?* 60th Meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans, Louisiana. (<http://communication.ucsd.edu/Old.LCHC/paper/mcole.html>).
- Fino, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 3. pp. 107 – 117
- Genzok, M. (1993). A Synthesis of Ethnographic Research. *Occasional Papers Series. Center for Multilingual, Multicultural Research (Eds.)*. Center for Multilingual, Multicultural Research, Rossier School of Education. Los Angeles: University of Southern California.
- Hammersley, M. (1990). *Reading Ethnographic Research: A Critical Guide*. London: Longman.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lapassade, G. (1991). *L'Éthnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Lapassade, G. (1992). La méthode ethnographique (observation participante et ethnographie de l'école): <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/>
- Lapassade, G. (2001). L' observation participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 1. pp. 9 – 26.
- Sabirón, F. (2001). Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (I). *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 1. pp. 27 – 42.
- Sabiron, F. e Arraiz, A. (2005). El trabajo de campo en investigación etnográfica: dilemas en una paradójica vertebración multirreferencial. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 4. pp. 11 – 25.
- Sousa, J. M. (2000), *O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural*, in Psi 2.1 Junho de 2000 (<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n16.htm>).
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weir, S. (1987). *Cultivating Minds - A Logo Casebook*. New York: Harper & Row.