

A ETNOGRAFIA E O ESTUDO DA CULTURA DA ESCOLA

Benedito Eugenio*

Resumo: A etnografia tem dado grandes contribuições para o estudo da escola. Neste artigo, a partir de nossas experiências com a pesquisa etnográfica, discutimos seu potencial para nos auxiliar no entendimento da cultura da escola. Inicialmente, apresentamos considerações gerais sobre a concepção de etnografia assumida. Na sequência, apresentamos as contribuições da etnografia para a compreensão da cultura da escola. Trata-se de texto teórico que vale-se do estudo de publicações sobre a temática. Finalizamos destacando a contribuição da etnografia crítica para o estudo da cultura da escola e das diversidades.

Palavras-chave: Etnografia. Cultura da escola. Pesquisa.

1 Introdução

As Ciências Sociais tem dado uma grande contribuição para o estudo da educação e da escola, em particular. Um trabalho pioneiro nessa relação é o de Consorte (1959). A autora lança um olhar antropológico para a análise do “outro” no espaço da escola, mostrando como essa instituição é um lugar de segregação, desigualdades e exclusão com as crianças da favela. Em texto publicado em 1997, essa mesma autora nos ajuda também a compreender a influencia do culturalismo no campo educacional nos anos 1950.

Outro estudo importante, realizado de uma perspectiva sociológica na década de 1950, é o de Pereira (1974), que voltando seu olhar para as mudanças sociais, nos apresenta elementos que possibilitam compreender o cotidiano da escola. Em diversos textos escritos nos anos 1960 a 1980, Aparecida J. Gouveia destacou de que forma a Sociologia abordou a educação. De acordo com Clarissa Baeta Neves (2003), a partir de balanço dos estudos sociológicos sobre educação no Brasil, a origem da Sociologia está relacionada à educação. Desde a década de 1920, inicialmente com as escolas normais e depois com a Reforma Rocha Vaz, a Sociologia foi introduzida nos currículos das escolas. As reformas educacionais efetuadas em vários estados nessa década, numa tentativa de organizar o sistema educacional incipiente, valeram-se da Sociologia para tal intento.

No entanto, segundo Graziella Dias da Silva (2003), no período que vai de 1920 a 1945, a produção no campo da Sociologia da Educação ainda era modesta. Fernando de

* Doutor em Educação (UNICAMP). Professor do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn/UESB).

Azevedo, tomando como base o pensamento durkheimiano, é quem de fato terá uma produção sociológica.

Significativa contribuição da Sociologia para a pesquisa em educação foi dada a partir da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), nos anos 1955- ano de sua criação até 1964. Mesmo com as divergências teóricas de seus membros, o CBPE editou uma revista, a Educação e Ciências Sociais, um dos divulgadores das pesquisas realizadas pelo Centro. Para Vera Henriques (1998, p.85), “ com a fundação do CBPE, criou-se um clima institucional favorável à ruptura com um enfoque restrito de pesquisa que dominara o cenário da educação até meados da década de 1950, para empreender uma linha de pesquisa empírica cujos fundamentos estavam sendo buscados nas ciências sociais e humanas”.

Já na década de 1960, estudos realizados por sociólogos como Luiz Pereira (1967), *A escola numa área metropolitana*, Marialice M. Forachi (1965), *O estudante e as transformações da sociedade brasileira* e Aparecida J. Gouveia (1965), *Professoras de amanhã*, valeram-se do aporte sociológico para o entendimento de temáticas ligadas ao campo da educação e constituem obras importantes para a compreensão de determinados aspectos da educação escolar.

No campo do currículo, a Sociologia foi a responsável por redirecionar o enfoque da problemática das desigualdades educacionais e da forma como a escola deveria ser investigada. Aqui contribuíram principalmente o interacionismo simbólico, do ponto de vista metodológico. A Nova Sociologia da Educação propôs que a pesquisa de base sociológica se centrasse no processo de organização, seleção e transmissão dos conhecimentos escolares. Esse movimento contribuiu para, segundo Rosilda Ferreira (2006, p.115), “a construção de uma sociologia da educação que fosse relevante para o professor e que o tornasse mais consciente dos pressupostos teóricos e epistemológicos de sua prática”. Os aspectos culturais da educação passam a ser a grande marca da Sociologia da educação desse período.

Mais recentemente, outros estudos têm apontado para as potencialidades trazidas pelas Ciências Sociais, em particular a Antropologia, ao campo educacional, tais como os de Valente (1996), Gusmão (1997; 2003; 2006; 2009; 2011), Tosta (2013; 2012; 2010), Monteiro (2011), Oliveira (2011; 2013a; 2013b), Cohn (2005), dentre outros. O foco nesses trabalhos é sempre a cultura, aqui compreendida na perspectiva de Geertz (1989), isto é, sistema ordenado de signos e símbolos por meio dos quais os homens significam o mundo.

Segundo Gomes (2003, p.75), nunca se falou tanto em cultura, no Brasil, como nos últimos anos. As práticas de diferentes sujeitos sociais e instituições passa a ser adjetivada a partir do vocábulo cultura: cultura infantil, cultura juvenil, cultura indígena, cultura negra,

cultura escolar, multiculturalismo, interculturalismo, o que constitui “uma inflexão no pensamento educacional, fruto das mudanças ocorridas em nossa sociedade devido às ações e demandas dos movimentos sociais, dos grupos sociais e étnicos”.

É fundamental que a ênfase na discussão da cultura não recaia apenas no elogio à diversidade e ou à diferença. Caso isso ocorra, caímos nas armadilhas do multiculturalismo conservador/liberal. A compreensão das culturas no campo educacional pode nos ajudar a construir práticas pedagógicas culturalmente relevantes (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 36), isto é, “pedagogia que capacita os alunos intelectualmente, socialmente, emocionalmente e politicamente, pelo uso de referentes culturais para transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes”. O estabelecimento de tais práticas está em consonância com a Lei 10639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, conforme previsto no Parecer CNE 003/2004.

Ao efetuar a discussão da cultura, a Antropologia nos auxilia na compreensão do cotidiano das instituições escolares, conforme nos mostra a pesquisa de Earp (2008). Por meio de uma pesquisa etnográfica em duas escolas públicas do Rio de Janeiro acerca do fracasso escolar, a autora consegue identificar um princípio caracteristicamente cultural de organização das salas de aulas. Para isso, Earp (2008, p. 30) emprega a metáfora centro-periferia: “tudo se passa como se o professor dirigisse o ensino a alguns alunos e não a todos os alunos da classe. Tais alunos seriam o “centro”; os outros, a “periferia”. De acordo com essa estrutura, o professor ensina a alguns alunos e não a todos os alunos”.

Oliveira (2011), ao efetuar um balanço da produção antropológica dos “não antropólogos” nos programas de pós-graduação do nordeste brasileiro, no período 2005 a 2009, aponta para a existência de 183 trabalhos realizados na interface Antropologia e Educação. Observa um salto qualitativo nos trabalhos realizados a partir de 2009, fato que o autor atribui à implementação das Leis 10639/03 e 11645/08, a criação de licenciaturas em educação do campo, em educação indígena e intercultural, a ampliação do número de universidade a adotar políticas de ações afirmativas.

Ainda segundo o autor (2011, p. 116), “alguns temas mostram-se privilegiados nas pesquisas educacionais, em especial àqueles que tangem às relações étnicas, bem como os estudos de gênero”. No caso das relações étnicas, os estudos envolvem discussões acerca da Lei 10639/03, movimento negro, comunidades quilombolas.

Neste artigo, a partir de nossas experiências com a pesquisa etnográfica, discutimos seu potencial para nos auxiliar no entendimento da cultura da escola. Inicialmente,

apresentamos considerações gerais sobre a concepção de etnografia assumida. Na sequência, apresentamos as contribuições da etnografia para a compreensão da cultura da escola.

2 A etnografia e a pesquisa educacional

Tentar compreender o cotidiano da instituição escolar requer do pesquisador um olhar atento para detalhes/fatos que às vezes parecem corriqueiros ou sem importância. É preciso nos atentar para as mais variadas questões, às vezes tidas como irrelevantes, presentes no espaço de uma instituição tão multifacetada como é a escola. Por isso a observação atenta e a existência de diário de campo são fundamentais para auxiliar na compreensão da escola, seus sujeitos e suas práticas.

É por meio da teoria que nos são oferecidas as lentes para a leitura/interpretação dos dados. Teixeira (2003, p.82) aborda a pesquisa social a partir das metáforas da aventura e do exercício de imaginação. De acordo com a autora,

A pesquisa social é como uma arquitetura. Precisa ser edificada por entre planos, vigas e eixos devidamente escolhidos e combinados que assegurem sua criação- a construção do conhecimento que lhes é peculiar. É como uma arquitetura trançada no objeto de estudo, um objeto científico erigido mediante a combinação de fatos, questões, observações, teorizações, análises, raciocínios.

No caso da pesquisa etnográfica, são inúmeras as tentativas de aproximação com os sujeitos da realidade a ser investigada. Malinowski (1990, p.41), em sua clássica etnografia, conta-nos sobre o seu processo de chegada até os investigados nos seguintes termos:

Lembro-me muito bem das longas visitas que fiz às aldeias durante as primeiras semanas; o sentimento de desânimo e desespero depois de terem fracassado inteiramente muitas tentativas obstinadas, porém inúteis, de estabelecer um verdadeiro contato com os nativos e de coletar qualquer material. Tive períodos de desesperança, nos quais me enterrava na leitura de romances, do mesmo modo que um homem recorre à bebida num acesso de depressão e de enfado tropical.

O estudo de instituições/locais que nos são familiares demanda uma maior vigilância epistemológica¹, como é o caso de nós professores da educação básica que nos tornamos docentes do ensino superior e retornamos à escola como pesquisadores para investigar seu cotidiano. Para Ezpeleta e Rockwell (1989, p.13), os estudos do cotidiano têm como objetivo trazer à tona a existência de uma história não documentada da escola, por meio da qual ela

¹ Segundo Bourdieu, a vigilância epistemológica “impõe-se particularmente, no caso das ciências do homem nas quais a separação entre a opinião comum e o discurso científico é mais imprecisa do que alhures”.(p.23) In: A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Cortez, 1999. Já Bachelard, em O racionalismo aplicado, define três graus de vigilância. Para este autor, a vigilância de terceiro grau só aparece quando é exercida não apenas sobre a aplicação do método, mas sobre o próprio método, pois exige que o método seja colocado à prova e as certezas racionais sejam submetidas à experiência.

toma forma material, ganha vida. Ou seja, “a homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nessa história não documentada, nessa dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola”.

De acordo com André (2005, p.45), a pesquisa etnográfica não pode limitar-se à descrição de fatos, ambientes, situações, pessoas. Dessa forma, “deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica”. Numa perspectiva etnográfica, as categorias de análise não se impõem ao objeto, pelo contrário, vão surgindo à medida que o trabalho de campo acontece. Reside aí a importância do referencial teórico, pois é “desse passeio pela literatura é que se originam os pontos críticos ou as perguntas que orientam a coleta de dados e as categorias iniciais de análise” (ANDRÉ, 2005, p. 47). É a teoria que nos auxilia no processo de atribuição de sentidos aos dados construídos quando estamos no campo.

Segundo Oliveira (2006), a construção da etnografia demanda três atos cognitivos: olhar, ouvir e escrever; isso aponta para a necessária indissociabilidade entre teoria e método. Também Fonseca (1999) traz sua contribuição ao pontuar os elementos/momentos de organização da pesquisa etnográfica: estranhamento, esquematização, desconstrução, comparação e busca por modelos alternativos. É preciso estar atentos, de acordo com Silva (2000), para o fato de que a etnografia não é a autobiografia do antropólogo, mas um elemento que permite compreender a proximidade e o distanciamento social que une e separa o pesquisador do grupo observado.

A teoria também se mostra relevante principalmente quando estudamos populações/locais que nos são familiares. A identificação com o grupo estudado é imprescindível para

apreender ‘de dentro’ as categorias culturais com as quais a população articula sua experiência de vida social e ordena sua prática coletiva- e essa investigação é o fulcro mesmo da abordagem antropológica. Mas essa identificação traz consigo o risco de começarmos a explicar a sociedade através das categorias ‘nativas’ em vez de explicar essas categorias através da análise antropológica (DURHAM, 1997, p.33).

Aqui a vigilância epistemológica mostra-se extremamente relevante. Levando em conta essas considerações, é fundamental realizar leituras de outras etnografias (livros, dissertações e teses), ler relatos de pesquisas e estudar autores que procuram discutir exatamente esse aspecto. São extremamente úteis, nesse sentido, os textos de Velho (2004), Cardoso (1997) e Silva (2000), Strathern (2014), Peirano (2014), dentre outros.

Para Velho (2004, p.126), a observação do familiar demanda estranhamento, pois “o que vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas até certo ponto, conhecido”. No caso da pesquisa na escola, há uma pressuposição inicial de que escola é tudo igual, mas é apenas com o conhecimento de seus sujeitos, rotinas, práticas, que passamos a entender melhor essa instituição. O tempo em que permanecemos na escola como alunos e, depois, como profissionais, pode nos passar a falsa sensação de homogeneidade. Neste caso, o estranhamento é condição básica para o desenvolvimento da pesquisa, visto que

Cada escola é uma unidade de vida e trabalho, que está inserida em um conjunto complexo de situações concretas, repletas de estratégias pessoais de sobrevivência, contextos históricos e especificidades regionais e locais. Uma busca real de intervenção exige pensa-la não em uma perspectiva meramente abstrata e formal, mas sempre como uma construção social específica, que se articula com o movimento histórico mais geral e uma determinada organização sócio-cultural (TURA, 2003, p.11).

Também é útil o que nos aponta Magnani (2012, p. 175) sobre as possibilidades de emprego da etnografia em outras áreas que não a antropologia:

[...] como método, [a etnografia] foi forjada pela antropologia ao longo de sua formação e não pode ser utilizada, sem mais, ignorando os diferentes contextos teóricos que lhe dão fundamento. Se não, ela passa de método a fundamento, sendo empregada de maneira trivial, rasa. Isso não quer dizer que outras áreas não possam utilizar e se apropriar do nosso método de trabalho, mas com o devido cuidado; do contrário, perde consistência.

Em vários momentos, no caso da escola, o campo funciona como um dificultador do quê e quem observar. Isso requer do pesquisador uma série de cuidados com as armadilhas do olhar, principalmente pela necessidade que temos de estranhar o que nos é aparentemente familiar. Isso requer a necessidade de um olhar crítico para o que o campo costuma nos oferecer, pois “observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, construindo cadeias de significados” (CARDOSO, 1997, p.103). Para isso, o diário de campo é imprescindível, conforme aponta Pires (2011).

Segundo Geertz (1989, p.15):

praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”.

André (2005, p.25) aponta diferenças entre a etnografia praticada pelos antropólogos e pelos educadores. Para a autora, o foco de interesse dos primeiros é a descrição da cultura de um grupo social, enquanto para os últimos interessa o processo educativo. Assim, haveria

uma diferença de enfoque entre as duas áreas, “o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam- nem necessitem ser- cumpridos pelos investigadores das questões educacionais”. Na perspectiva desta autora, em educação fazemos uma adaptação da etnografia para o estudo de nossas temáticas, ou seja, “o que fazemos é um estudo do tipo etnográfico e não uma etnografia em seu sentido estrito”.

Oliveira (2013) discorda do posicionamento de André (2005). Segundo aquele, esta apresenta em sua obra ao menos três elementos problemáticos: a separação entre educação e cultura; a negação de se fazer pesquisa etnográfica em educação, afirmando tais pesquisas como do tipo ou de cunho etnográfico; a ausência de textos clássicos da área. Oliveira afirma que fazemos sim etnografia em sentido estrito no campo educacional.

Nos estudos etnográficos em educação o pesquisador deve preocupar-se em compreender/apreender a realidade na perspectiva dos sujeitos estudados. Para efetivar tal intento, Sarmiento (2003) nos apresenta os elementos decorrentes de tal orientação: permanência prolongada do investigador no contexto estudado; interesse por todos os traços e pormenores que fazem o cotidiano; interesse dirigido para os comportamentos e atitudes dos sujeitos sociais e as interpretações que fazem desse comportamento; esforço em produzir um relato que recrie de forma viva os fenômenos estudados; esforço em estruturar progressivamente o conhecimento obtido, de modo que o processo hermenêutico resulte da construção dialógica e continuamente compreensiva das interpretações e ações dos indivíduos no contexto estudado.

Oliveira (2013, p.71) aponta que a etnografia não é uma forma de coletar dados: “ a etnografia pressupõe não uma coleta, mas uma construção dos dados, que se dá em meio ao processo intersubjetivo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado. A etnografia demanda saber o que os outros pensam sobre o mundo, sobre si mesmos e, por que não?, sobre o pesquisador e o que ele está fazendo em campo”.

O entendimento da etnografia assumido no presente trabalho baseia-se no trabalho de Geertz (1989, p.19) anteriormente citado. Para este autor, a etnografia não é apenas uma questão de métodos ou um conjunto de técnicas e procedimentos. A prática etnográfica é um “esforço intelectual, um risco elaborado para uma descrição densa”. A descrição deve ser semanticamente densa, isto é, a densidade de uma descrição está na capacidade do investigador conseguir “ler” o conteúdo simbólico de uma ação, interpretando-a em busca dos significados.

3 Etnografia, cotidiano e cultura da escola

Temos como pressuposto o entendimento da escola como cruzamento de culturas, que provoca abertura, tensões, restrições e contrastes no processo de produção de significados. Para Tura (2000, p.58), “o olhar para o cotidiano escolar não pode apenas esgotar-se na verificação de seus problemas, acompanhados de determinações burocráticas desconectadas do que é vivido e refletido em cada escola”.

A emergência de uma sociologia da escola inicia-se em 1932, com a publicação do livro “The sociology of Teaching”, de Willard Waller. Nessa obra, o autor propõe-se a realizar uma descrição dos estabelecimentos escolares inspirado nos conceitos e métodos empregados pela Escola de Chicago para o estudo das coletividades urbanas.

Derouet (1995, p.228) aponta o pioneirismo de Waller, mas tece críticas à obra principalmente pela ausência de base empírica. Segundo o autor, “[o livro] é construído inteiramente a partir das lembranças do autor, enquanto aluno e professor, das confidências de alguns colegas e testemunhos literários”. É somente nos anos 1960 que os estudos sobre educação lançam outro olhar sobre a escola. De acordo com Derouet (1995), alguns fatores contribuem para isso, dentre eles as polêmicas em torno do relatório Coleman; a ideia de uma sociologia centrada na escola, proposta no Reino Unido por Hargreaves e Shipman; o colóquio realizado em Amiens, na França, que propõe um ideal do estabelecimento caracterizado pela autonomia de decisão e pela comunidade nas relações sociais.

Os estudos sobre a escola, da década de 1960 para cá, mudaram seu foco de investigação, bem como a abordagem teórico-metodológica e a construção dos dados. Inicialmente, a abordagem funcionalista e o método quantitativo predominaram, objetivando identificar os efeitos agregados dos estabelecimentos de ensino nos resultados escolares de seus alunos e compreender a estrutura organizacional e as relações interpessoais em diferentes tipos de escolas.

No período seguinte, com a hegemonia do paradigma estruturalista e da teoria crítica, os estudos sobre as escolas perdem espaço entre os pesquisadores. A escola passa a ser vista como local de perpetuação e legitimação de hierarquias, divisões sociais e estruturas de poder entre os diferentes grupos sociais. A crítica central é sobre as funções ideológicas das escolas e seu papel na reprodução das relações sociais e ideológicas na perpetuação das desigualdades de acesso ao conhecimento mais valorizado.

Para Mafra (2003, p. 118), tanto as teorias da reprodução cultural quanto as da reprodução social:

pouco avançaram em relação aos processos subjacentes à constituição e a práticas reprodutivistas no interior da escola e da sala de aula. Deixaram de investigar os meios pelos quais as práticas e as relações sociais de dominação eram de fato produzidas, reproduzidas e inculcadas no interior das instituições escolares.

Paralelamente, a introdução de abordagens etnográficas, a partir dos anos 1970, trouxe novas contribuições para o entendimento do que se passa no interior das escolas e das salas de aula, conforme podemos observar no trabalho de Ezpeleta e Rockwel (1984). Desenvolvidos por meio do emprego de uma perspectiva cultural, essas investigações dão visibilidade ao *ethos* cultural da escola, isto é, normas, valores, atitudes e comportamentos que conferem uma identidade particular ao estabelecimento de ensino.

Nos últimos tempos, as instituições escolares passam a ser estudadas levando-se em consideração o tempo e o lugar onde atuam, sua construção social e cultural, conforme observamos nas coletâneas organizadas por Nóvoa (1992) e Barroso (1996). Ganha importância o entendimento da dimensão cultural da escola por meio do entendimento da cultura na escola, cultura da escola e cultura escolar.

Os estudos que focalizam a cultura na escola “tomam para análise escolas que reúnem estudantes de minorias raciais, imigrantes, jovens e adolescentes de subúrbios e favelas, escolas de sindicatos e escolas de bairros com características culturais específicas” (MAFRA, 2003, p.125). O foco é a descrição das manifestações culturais no interior da escola e sua relação com a cultura hegemônica.

A cultura da escola busca compreender o *ethos* cultural de um determinado estabelecimento e o olhar do pesquisador dirige-se para processos particulares, privilegiando análises culturais do cotidiano: acontecimentos, interações sociais, vivências, saberes construídos, que apreendam a dinamicidade que produz uma configuração escolar particular. Estudos realizados nessa perspectiva são os de Tura (2000) e Cardoso (2001), por exemplo. Tais estudos demandam do pesquisador uma longa imersão no campo e o emprego de diferentes instrumentos para coleta dos dados.

A pesquisa de Tura (2000, p.11) procura “investigar como se comunicam no interior de uma escola pública do município do Rio de Janeiro as duas diferentes culturas que têm maior visibilidade no contexto pedagógico: a dos professores e a dos alunos”. Para isso, a autora focaliza a maneira como essas culturas circulam e interagem com a cultura escolar, a cultura da mídia e a pluralidade de referentes culturais presentes no cotidiano da escola.

Tura conclui destacando a importância dos estudos etnográficos para compreensão do que se passa e o que é construído no interior da escola, “onde circula uma cultura híbrida,

constituída por uma mescla de contemporaneidade e tradicionalismo em uma escola ainda muito presa ao passado” (p.201).

O estudo de Cardoso (2001, p.305) procura compreender a inter-relação entre a cultura da escola e a profissão docente. Para isso, a autora realiza uma investigação etnográfica em duas escolas da rede municipal de Florianópolis: a Escola da Vila e a Escola da Praia. Após adentrar o espaço cotidiano das duas escolas e analisar as interações que nelas ocorrem, a autora conclui que

As tramas polissêmicas e polifônicas presentes no cotidiano da escola conferem identidade singular a cada uma das escolas pesquisadas. [...] Na singularidade de cada escola estão presentes elementos da cultura das localidades (Vila do Engenho e Praia da D. Maria) onde cada uma delas se insere. Da mesma forma, as dinâmicas da construção histórica, as diferentes formas de transformação que sofreram com o desenvolvimento do turismo e de como se integram nas disputas simbólicas em torno do futuro da cidade. Nesse sentido, em ambas as escolas observou-se, que os docentes, atribuem à cultura ilhoa significações vinculadas à indolência, à preguiça, à desorganização, ao não gostar de estudar, ao ser brigão, etc. Entretanto, foi na Escola da Praia que se observou um entrelaçamento mais profundo entre a cultura local e a cultura da escola.

As pesquisas sobre cultura escolar procuram reconstruir a trajetória histórica e social de determinadas instituições escolares, levando em conta recortes espaço-temporais demarcados, como pode ser visto, por exemplo, nos trabalhos de Nosella e Buffa (1996). O que se busca entender nesse tipo de investigação é a presença de um *ethos* escolar nos sujeitos que passaram por uma escola num momento histórico localizado.

Para os estudos sobre cultura da escola, Perez-Gómez (2001, p.18) apresenta importantes contribuições. Ele procura compreender as várias culturas que constituem o processo de escolarização, entendendo a escola como cruzamento de culturas.

Os ritos, os costumes, as formas de organizar o espaço e o tempo, os consensos não-discutidos, as ideias onipresentes, as expectativas não-questionadas, os interesses inconfessáveis, os códigos aprendidos e reproduzidos de forma mecânica, os roteiros subentendidos... são todos elementos fundamentais de cada uma das culturas e da rede específica que se articula no cruzamento delas, cujo influxo real no inter-relacionamento e na construção de significados é mais poderoso quanto mais imperceptível.

Este autor desmembra o conceito de cultura da escola e procura identificar as várias e diferentes culturas presentes no espaço escolar, desdobrando-as em cultura crítica, cultura social, cultura institucional, cultura experiencial e cultura acadêmica.

A cultura crítica é entendida como

O conjunto de significados e produções que, nos diferentes âmbitos do saber e do fazer, os grupos humanos foram acumulando ao longo da história. É um saber destilado pelo contraste e o escrutínio público e sistemático, pela crítica e reformulação permanente, que se aloja nas disciplinas científicas, nas produções artísticas e literárias, na especulação filosófica, na narração histórica. Esta cultura

crítica evolui e se transforma ao longo do tempo e é diferente para os diferentes grupos humanos (PEREZ-GÓMEZ, 2001, p.21).

O autor aqui chama atenção para o fato de que esta é uma das culturas presentes no espaço da escola. Apesar de em um primeiro momento a definição acima parecer ser elitista, relativista de cultura, há o destaque para a ação transformadora dos diferentes grupos dela destinatários. Perez-Gómez (2001, p.77) sublinha a necessidade de “reconhecer que a escola não pode transmitir nem trabalhar dentro um único marco cultural, um único modelo de pensar sobre a verdade, o bem e a beleza”. Isto impõe aos docentes e à escola o desafio de “construir outro marco intercultural mais amplo e flexível que permita a integração de valores, ideias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância”.

O conceito de cultura social procura dar conta das relações sociais estabelecidas entre a escola e seu meio social, sendo definida como:

Conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, que é hoje indubitavelmente um contexto internacional de intercâmbio e interdependências. Compõe a cultura social os valores, as normas, as ideias, as instituições e os comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedades formalmente democráticas, regidas pelas leis no livre mercado e percorridas e estruturadas pela onipresença dos poderosos meios de comunicação de massa (PEREZ- GÓMEZ, 2001, p.83).

Este conceito considera que existe uma cultura hegemônica na sociedade, presente na vida dos diferentes sujeitos sociais e nas instituições, interagindo na escola, que como instituição social, não está alheia às transformações que caracterizam a sociedade atual, definidas pelo autor como pós-moderna.

É evidente que na escola está presente esta cultura social dominante tanto nos alunos e seus familiares como nos docentes, impregnando decisivamente os intercâmbios formais e informais que ali se produzem e condicionando substancialmente o que realmente esperam e aprendem os alunos e as alunas. (PEREZ-GÓMEZ, 2001, p.92).

As características próprias da escola, que a diferenciam de outra instituição, constituem o que Perez-Gómez (2001, p.131) denomina cultura institucional, ou seja,

O conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar.

Entender a cultura institucional implica compreender as interações que se produzem no contexto escolar e as relações desta com as determinações da política educativa na prática pedagógica. Segundo Perez Gómez, quatro aspectos são fundamentais nesse processo de

entendimento: a política educativa sobre a escolaridade, a organização da instituição escolar, a cultura dos docentes e o seu desenvolvimento profissional.

Os estudantes também chegam à escola com uma gama de experiências significativas e que continuam a ser elaboradas quando eles aprendem o ofício de aluno, constituindo a sua cultura experiencial, isto é,

A peculiar configuração de significados e comportamentos que os alunos e as alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios ‘espontâneos’ com o meio familiar e social que rodeiam sua existência. A cultura do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto (PEREZ- GÓMEZ, 2001, p.205).

Esta cultura constrói o modo particular de sentir, conhecer e atuar de cada sujeito. Entender a formação da cultura experiencial implica analisar os seus processos de construção de significados. A escola é uma instância de mediação cultural e, para realizar sua tarefa, ela deve cumprir três funções: a função socializadora, que constitui uma primeira mediação social no desenvolvimento individual na construção de significados e possibilita aos sujeitos meios sociais mais amplos; a função instrutiva, que se desenvolve mediante a atividade de ensino-aprendizagem sistemática e intencional, aperfeiçoando a socialização e a função educativa, que confere uma dimensão crítica aos conhecimentos selecionados.

Essas funções constituem a cultura acadêmica, definida como

A seleção de conteúdos destilados da cultura pública para seu trabalho na escola: o conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar. [ela] se concretiza no currículo que se trabalha na escola (PEREZ-GOMEZ, 2001, p.259).

Comprendemos a escola como espaço social e cultural onde diariamente convivem diferentes sujeitos sociais que se relacionam entre si a partir da atribuição de diferentes significados à vida, à escola, à sociedade, ao gênero/etnia, à docência, a partir dos diferentes postos e funções que ocupam no interior da escola (de diretor, de especialista, de professor, de aluno, por exemplo). Toda essa diversidade de significados enlaça-se a variadas tramas que tecem em torno dos acontecimentos diários da escola uma malha urdida com os conflitos e com as alianças estabelecidas no cotidiano da escola.

Reside aí, então, a necessidade de se considerar, na organização e nas práticas curriculares cotidianas, as diferentes culturas presentes na sociedade: as culturas infantis, do mundo rural, juvenil, geracional, de gênero, étnicas, indígena, cigana, gays/lésbicas/trans, principalmente porque “o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político” (SANTOMÉ, 2003,

p. 166). Em educação, de acordo com Corsaro (2009), a pesquisa etnográfica apresenta as seguintes características: a) sustentada e comprometida; b) microscópica e holística; c) flexível e corretiva.

4 Considerações finais

Neste artigo, discutimos a importância da etnografia para o estudo da cultura da escola presente no cotidiano. Entendemos que é de fundamental importância a realização de investigações que procurem desvelar as práticas pedagógicas e curriculares, assim como a recontextualização efetivada pelos professores das políticas educacionais implementadas pelo Estado. Para isso, a etnografia mostra-se como relevante.

Para finalizar, queremos destacar a contribuição da etnografia crítica para o estudo da cultura da escola. Contribuições sobre essa modalidade podem ser encontradas em Mainardes e Marcondes (2011) e Gérin-Lajoie (2009).

Segundo Mainardes e Marcondes (2011), este gênero de pesquisa tem sido empregada em estudos sobre processos de escolarização em diferentes classes sociais ou para grupos minoritários, pesquisas sobre desigualdades sociais, contextos de reprodução/opressão/violência, estudos sobre gênero, raça, sexualidade e minorias.

Para os autores acima (2011, p.426):

As pesquisas desse gênero buscam compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade suas determinações, bem como desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas.

Ao estabelecer como preocupação a compreensão dos contextos de produção das desigualdades sociais e sua relação com a educação, a etnografia crítica nos fornece elementos interessantes que ajudam a desvelar as injustiças, as desigualdades e as complexas relações entre o lugar social do foco de investigação e sua relação com o contexto social mais amplo, ou seja, a dialética macro-micro estará presente e exigindo a reflexividade ética o tempo todo.

ETHNOGRAPHY AND THE SCHOOL CULTURE STUDY

Abstract: Ethnography has made great contributions to the study of school. In this article, from our experiences with ethnographic research, discussed its potential in the understanding of school culture. Initially, we present general considerations on the design of assumed ethnography. In the sequel, present the ethnography contributions to the understanding of school culture. This is theoretical text that draws on the study of publications on the subject.

Conclude by stressing the contribution of critical ethnography to the study of culture and diversity.

Keywords: Ethnografy. School culture. Research.

Referências

ANDRE, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papius, 2005.

BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CARDOSO, R. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: _____. (Org.). **A aventura antropológica**: teoria e pesquisa. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

CARDOSO, T. M. **Cultura da escola e profissão docente**: inter-relações. 200p. Tese (Doutorado em Educação). FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2002.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 4.ed. Petrópolis: Vozes,1999.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CONSORTE, J.G. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. **Caderno Cedes**, vol.18, n.43, p. 26-37, 1997.

_____. A criança favelada e a escola pública. **Educação e Ciências Sociais**, vol.5, n.11. p. 45-60, 1959.

CORSARO, W. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida da criança. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2ª. reimpr. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DEOURET, J. L. Uma sociologia dos estabelecimentos escolares: as dificuldades para construir um novo objeto de estudo. In: FORQUIN, J. C. **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisa. Porto Alegre: Artmed, 1995.

DURHAM, E. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, R. (Org.). **A aventura antropológica**: teoria e pesquisa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

EARP, M. de L. S. Etnografia na sala de aula. **Olhar de Professor**, vol.11, n.1, p.23-42, 2008.

EZPELETA, J.; ROCKWEL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.10. p.58-78, 1999.

FORACHI, M. **O estudante e as transformações da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

GEERT, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GÉRIN-LAJOIE, D. A aplicação da etnografia crítica nas relações de poder. **Revista Lusófona de Educação**, vol. 14, p.13-27, 2009.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.75-85, 2003.

GOUVEA, A.J. **Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1965.

GUSMÃO, N. M.M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Caderno Cedes**, Campinas, n.43, p.26-37, 1997.

_____. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, N.M.M. **Diversidade, cultura e educação**. São Paulo: Biruta, 2003.

_____. **Os filhos da África em Portugal: Antropologia, multiculturalidade e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Entrelugares: Antropologia e educação no Brasil. **Educação** (Santa Maria), vol.34, p.29-46, 2009.

_____. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. **Ponto e Vírgula**, vol.10, p.32-45, 2011.

HENRIQUES, V. Educação e Ciências Sociais no Brasil: possíveis relações. **Cadernos de Pesquisa**, n.103, p.81-99, 1998.

LADSON-BILLINGS, G.. **Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAFRA, L. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de estudos. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol.17 n.49, 2002.

_____. Etnografia como prática e experiência. **Revista Horizontes Antropológicos**, ano 15, n.32, p.129-156, 2009.

- MAINARDES, J.; MARCONDES, M.I. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.36, n.2, p.425-446, 2011.
- MONTEIRO, E. de B. Etnografia, culturas escolares e Antropologia crítica. **Revista Interlegere**, n.09, p.218-233, 2011.
- NEVES, C.B. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. In: MICELI, S. (Org.). **O que ler na Ciência Social brasileira** (1970-2002). São Paulo: Anpocs, 2003.
- NÓVOA, A. (Org.). **As instituições escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Schola mater**. A antiga Escola Normal de São Carlos (1911-1931). São Carlos: EDUFSCAR, 1996.
- OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- OLIVEIRA, A. A Antropologia dos não-antropólogos e outras questões etnocêntricas. **Revista AntHropológicas**, vol.22, n.2, p.101-123, 2011.
- _____. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista Educação e Contemporaneidade**, vol.22, n.40, p. 69-81, 2013a.
- _____. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Revista Educação Unisinos**, vol.17, n.3, p. 271-280, 2013b.
- PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, ano 20, n.42, p. 377-391, 2014.
- PEREIRA, L. **A escola numa área metropolitana**: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PEREZ-GOMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIRES, F. Roteiro sentimental para o trabalho de campo. **Cadernos de campo**, vol. 20, n.20, p. 143-148, 2011.
- SACRISTAN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla indeterminação. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, G.D. **Sociologia da sociologia da educação**: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003.

STRATHERN, M. **O efeito etnográfico**. Tradução Iracema Dulley, Jamile Pinheiro e Luísa Valentini. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

TEIXEIRA, I.A.C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TOSTA, S. F. P.; ROCHA, G. **Educação e Antropologia**: construindo metodologias de pesquisa. Curitiba: Ed. CRV, 2013.

_____. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. **Magis**, v. 3, n.6, p.413-431, 2011.

_____. Cruzando fronteiras entre a Antropologia e a educação no Brasil e na Argentina. **Proposições**, vol. 24, p. 95-107, 2013.

_____; ROCHA, G. (Orgs.). **Etnografia e educação**: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012a.

_____. **Caminhos da pesquisa**: estudos em linguagem, Antropologia e educação. Curitiba: Ed. CRV, 2012b.

TURA, M. L. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VALENTE, A.L. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. **Pro-posições**, n.20, p.54-64, 1996.

VELHO, G.. Observando o familiar. In: _____. **Individualismo e cultura**: notas para uma Antropologia da sociedade complexa. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.